

**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

**A (re)construção da cultura organizacional em  
mega-agrupamentos de escolas: um estudo de caso na região  
de Lisboa**

Mário Augusto Sanches

Orientador(es) | Bravo Nico

Leonor Maria Lima Torres

Évora 2021

---

---

---

---



---

**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

**Programa de Doutoramento em Ciências da Educação**

Tese de Doutoramento

**A (re)construção da cultura organizacional em  
mega-agrupamentos de escolas: um estudo de caso na região  
de Lisboa**

**Mário Augusto Sanches**

Orientador(es) | Bravo Nico  
Leonor Maria Lima Torres

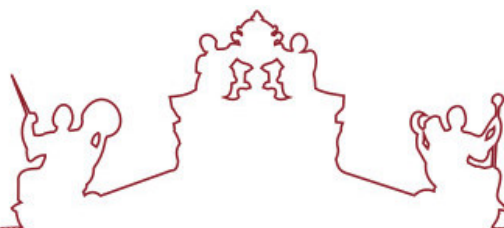
Évora 2021

---

---

---

---



O tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Marília Cid (Universidade de Évora)

Vogais | José Lopes Verdasca (Universidade de Évora)  
Leonor Maria Lima Torres (Universidade do Minho) (Orientador)  
Maria João Cardoso de Carvalho (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)  
Susana Alexandra Frutuoso Henriques (Universidade Aberta)



Serviços Académicos

VALIDAÇÃO DA VERSÃO FINAL DE  
TESE/DISSERTAÇÃO/RELATÓRIO DE ESTÁGIO/TRABALHO DE PROJECTO

MODELO  
T-007

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome Completo: Mário Augusto Sanches

Número: 7717

Curso: Ciências da Educação

Especialidade: -

Ciclo de Estudos: ☒ 3.º Ciclo ☐ 2.º Ciclo ☐ Mestrado Integrado

2. TRABALHO

☒ Tese  
[Apenas para cursos de 3.º ciclo]

☐ Dissertação

☐ Relatório de Estágio

☐ Trabalho de Projeto

☐ Relatório Profissional

Título do Trabalho:

A (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas: estudo de caso na região de Lisboa

Orientador(es):

Leonor Lima Torres - Professora Associada da Universidade do Minho

José Carlos Bravo Nico - Professos Associado com Agregação da Universidade de Évora

3. VALIDAÇÃO

☐ Confirmação das alterações propostas

☒ Não foram propostas alterações

Data:

01/02/2021

Assinatura do Orientador:

Leonor Lima Torres

José Carlos Bravo Nico

4. RECEÇÃO PELOS SERVIÇOS ACADÉMICOS

Data de receção

O Funcionário:

Observações:

## **Resumo**

### **A (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas: um estudo de caso na região de Lisboa.**

Os mega-agrupamentos de escolas foram introduzidos no início da segunda década do século XXI, tendo-se revelado uma medida de política educativa caracterizada pela imposição burocrática de uma lógica administrativa, centralizadora e verticalizada na reorganização da rede escolar, que considerou esta nova organização como a solução racional para o cumprimento da escolaridade obrigatória de doze anos. Assim, este estudo pretende investigar como se desenvolveu o processo de (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas, em particular de que forma as culturas das escolas agregadas (re)agiram às estratégias de anulação das suas especificidades, construídas ao longo do tempo.

O projeto de investigação elaborado para o efeito enquadra-se no paradigma qualitativo e na abordagem interpretativa, tendo-se optado pelo estudo de caso singular como estratégia de investigação. Selecionado o caso – um mega-agrupamento de escolas criado em 2012 -, procedeu-se à recolha de dados com recurso às técnicas de entrevista, da pesquisa de terreno e da análise documental. Os dados foram tratados através da análise de conteúdo.

A investigação revelou que a criação do mega-agrupamento objeto do estudo suscitou um choque entre as organizações agregadas, considerando que a liderança da escola-sede tentou gerir a cultura no sentido da homogeneização cultural, o que foi interpretado como o apagamento da cultura de um agrupamento vertical já existente. Entretanto, a cultura de matriz gerencialista e meritocrática, presente nas orientações nacionais desde os anos noventa, consolidou-se progressivamente nas missões da nova organização, sendo partilhada maioritariamente pelos seus membros, embora tenham emergido manifestações ancoradas na tradição democrática das escolas. Assim, numa organização que funcionou como um “entreposto cultural” (Torres, 2008), ocorreram manifestações de integração, diferenciação e fragmentação na partilha da cultura, particularmente nos significados construídos nos planos da organização pedagógica, do desenvolvimento do currículo, do reconhecimento do mérito e da regulação da disciplina, pelo que, em vez da homogeneização pretendida, o mega-agrupamento pôde, antes, apresentar uma configuração cultural múltipla e diversos cenários culturais.

**Palavras-chave:** Cultura organizacional, mega-agrupamento de escolas, partilha da cultura, cenário cultural, agrupamento vertical.

## **Abstract**

### **The (re)construction of organizational culture in school mega-clusters: a case study in the region of Lisbon.**

The school mega-clusters were introduced at the beginning of the second decade of the 21<sup>st</sup> century, having proved an educational policy measure characterized by the imposition of an administrative, centralizing and verticalized logic in the reorganization of the school network, which considered this new organization as the rational solution for fulfilling the compulsory education of 12 years. Thus, this study intends to investigate how the process of (re) construction of the organizational culture in school mega-clusters was developed, namely how the cultures of the aggregated schools reacted to the strategies of cancelling their specificities, built over time.

The research project designed for this purpose fits into the qualitative paradigm and interpretative approach, having opted for the singular case study as a research strategy. Selecting the case - a mega-cluster created in 2012 -, data were collected using interview techniques, terrain research and document analysis. The data were treated through content analysis.

The investigation revealed that the creation of the mega-cluster object of the study caused a shock between the aggregate organizations, considering that the host school leadership attempted to manage culture towards cultural homogenization, which was interpreted as the erasure of an existing vertical cluster culture. In the meantime, a managerialist and meritocratic culture, present in national guidelines since the nineties, has been gradually consolidated in the missions of the new organization, being mostly shared by its members, although manifestations emerged anchored in the democratic tradition of schools. Thus, in an organization that functioned as a “cultural warehouse” (Torres, 2008), there were manifestations of integration, differentiation and fragmentation in the sharing of culture, particularly in the meanings constructed in the plans of pedagogical organization, curriculum development, recognition of merit and discipline regulation, so, instead of the intended homogenization, the mega-cluster could, rather, present a multiple cultural configuration and diverse cultural settings.

**Keywords:** Organizational culture, school mega-cluster, culture sharing, cultural setting, vertical cluster.

## Agradecimentos

O longo processo de concepção, desenvolvimento e realização deste trabalho de investigação foi acompanhado por um vasto conjunto de pessoas, que, em planos e graus diversificados, ajudaram a torná-lo possível, e às quais é justo deixar aqui expresso o meu profundo reconhecimento e a minha gratidão.

Em primeiro lugar, dedico uma palavra a uma pessoa que, infelizmente, já não está entre nós: o Prof. António Neto. Primeiro, enquanto professor e coordenador do programa de doutoramento em Ciências da Educação, depois, na fase inicial deste projeto, enquanto coorientador, as suas sugestões foram de enorme relevância para a clarificação do objeto deste estudo e da sua metodologia da investigação.

O Prof. Bravo Nico assumiu a coorientação numa fase avançada do projeto de investigação, em substituição do prof. António Neto. Apesar disso, rapidamente o integrou, permitindo-lhe apresentar um conjunto de propostas que se mostraram fundamentais para a sua etapa final.

Mas, este estudo é, em grande medida, tributário do trabalho de investigação e da intervenção da Prof.<sup>a</sup> Leonor Torres, a quem agradeço a aceitação imediata do convite, feito em 2014, e a elevada qualidade da orientação ao longo destes seis anos, desde a riqueza das sugestões bibliográficas e metodológicas, à leitura rápida dos textos, ao retorno imediato e claro sobre questões apresentadas e, sobretudo, às constantes palavras de estímulo, que contribuíram decisivamente para a realização do trabalho.

No plano dos participantes diretos no projeto de investigação, gostava de deixar uma palavra de gratidão para um conjunto de pessoas do mega-agrupamento objeto do presente estudo, que, por razões metodológicas, não personalizo: o seu atual diretor, os professores e alunos participantes nos respetivos painéis, os professores que tiveram a preocupação de, sistematicamente, me fornecer informação privilegiada, bem como um conjunto de intervenientes que se tornaram participantes involuntários, devido ao seu papel no decurso da ação no mega-agrupamento. Esta palavra de agradecimento é extensiva à diretora do agrupamento vertical.

Num outro plano, uma referência para os colegas e professores do programa de doutoramento em Ciências da Educação desta Universidade (turmas de 2010/2011 e 2013/2014). É certo que os nossos caminhos não voltaram, desde então, a encontrar-se. No entanto, um agradecimento é devido: aos colegas, pelo enriquecimento que a interação nas sessões presenciais proporcionou e sempre que houve trabalhos de grupo a realizar; aos professores, pelas oportunidades de aprofundamento das questões teóricas e metodológicas.

Finalmente, há um conjunto de pessoas cuja intervenção teve um cunho mais pessoal e emocional, nem por isso menos relevante. Assim, à Filomena e à Alice agradeço a paciência de que deram provas, em especial pelo tempo de atenção de que foram forçadas a abdicar, tantas vezes preteridas pela natureza imperativa das tarefas inerentes a este estudo. Aos meus sogros, dedico-lhes uma palavra de gratidão pelo incentivo que, de forma sistemática, exprimiram, no sentido da conclusão deste trabalho.



# ÍNDICE GERAL

<b>Resumo .....</b>	<b>Pág. i</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>Pág. ii</b>
<b>Agradecimentos.....</b>	<b>Pág. iii</b>
<b>Índice geral.....</b>	<b>Pág. v</b>
<b>Índice de tabelas e figuras .....</b>	<b>Pág. ix</b>
<b>Siglas e acrósticos utilizados .....</b>	<b>Pág. x</b>
<b>Apresentação.....</b>	<b>Pág. 1</b>

## **Capítulo I – Os agrupamentos de escolas na política educativa portuguesa ..... Pág. 7**

1. A descentralização e territorialização da política educativa.....	Pág. 10
2. Origens e antecedentes dos agrupamentos de escolas .....	Pág. 17
3. A criação dos agrupamentos de escolas.....	Pág. 23
4. O reforço da política de criação de agrupamentos de escolas .....	Pág. 31
5. Dos agrupamentos aos mega-agrupamentos de escolas.....	Pág. 36

## **Capítulo II – Os mega-agrupamentos como modalidade de organização escolar .... Pág. 45**

1. Os mega-agrupamentos de escolas face aos modelos teóricos de análise da organização escolar.....	Pág. 49
2. Os mega-agrupamentos como categoria de escola.....	Pág. 56
3. Metáforas organizacionais: os mega-agrupamentos de escolas como rede.....	Pág. 61
4. Os mega-agrupamentos de escolas: a organização em ação.....	Pág. 65
4. 1. O modo de funcionamento díptico da organização: orientações para a ação e ação organizacional .....	Pág. 66
4. 2. As lógicas de ação nas escolas .....	Pág. 68
5. Conclusão: hibridismo na análise dos mega-agrupamentos de escolas como organização.....	Pág. 71

## **Capítulo III – A cultura organizacional: entre a investigação em contexto empresarial e a investigação em contexto escolar..... Pág. 75**

1. A cultura organizacional como conceito .....	Pág. 79
2. Intervenientes e fatores na (re)construção da cultura organizacional .....	Pág. 88
2. 1. A cultura organizacional como variável independente e externa.....	Pág. 89
2. 2. A cultura organizacional como variável dependente e interna.....	Pág. 91
2. 3. A cultura organizacional como metáfora .....	Pág. 94
2. 4. A cultura organizacional como paradigma .....	Pág. 97
2. 5. Conclusão: uma perspetiva multifatorial de (re)construção da cultura organizacional.....	Pág. 103

3. Manifestações da cultura organizacional: o grau de partilha da cultura e a mudança cultural .....	Pág. 104
3. 1. A perspetiva integradora .....	Pág. 105
3. 2. A perspetiva diferenciadora .....	Pág. 109
3. 3. A perspetiva fragmentadora ou da ambiguidade .....	Pág. 113
3. 4. Por uma perspetiva múltipla na análise da partilha da cultura organizacional .....	Pág. 116
4. A cultura organizacional em contexto escolar .....	Pág. 120
4. 1. A cultura da escola como objeto de estudo: técnica de gestão ou construção social? ...	Pág. 120
4. 2. A cultura organizacional como processo: dilemas teóricos na construção da cultura de escola .....	Pág. 126
4. 3. A cultura de escola como produto: cenários culturais em contexto escolar .....	Pág. 131
4. 4. A cultura organizacional como configuração cultural múltipla e tráfico cultural .....	Pág. 135
4. 5. Os estudos sobre cultura organizacional em contexto escolar em Portugal: breve panorâmica .....	Pág. 137

#### **Capítulo IV – Modelo de análise da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas.....Pág. 143**

1. Contexto: o mega-agrupamento de escolas como modalidade especial de organização escolar.....	Pág. 145
2. O objeto de estudo: a pluralidade das manifestações culturais dos mega-agrupamentos de escolas .....	Pág. 146
3. O processo de (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas .....	Pág. 148
4. Manifestações da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas: grau de partilha da cultura e cenários culturais .....	Pág. 152
5. Propósitos orientadores da investigação .....	Pág. 155

#### **Capítulo V – Desenho da investigação .....Pág. 159**

1. Um estudo qualitativo da (re)construção da cultura organizacional .....	Pág. 161
2. A estratégia de investigação: o estudo de caso .....	Pág. 169
3. Problema de partida e questões orientadoras da investigação .....	Pág. 173
4. Seleção do caso .....	Pág. 175
5. Acesso ao campo .....	Pág. 176
6. Recolha dos dados .....	Pág. 177
6. 1. Entrevistas individuais .....	Pág. 177
6. 2. Entrevistas coletivas .....	Pág. 179
6. 3. Pesquisa arquivística ou análise documental .....	Pág. 181
6. 4. Pesquisa de terreno .....	Pág. 182
6. 5. Incidentes críticos e narrativas .....	Pág. 184
7. Análise dos dados .....	Pág. 186
7. 1. Categorização dos dados .....	Pág. 187
7. 2. Codificação dos dados.....	Pág. 190

8. Apresentação dos resultados .....	Pág. 192
9. Validade ou credibilidade do estudo.....	Pág. 193
10. Transferibilidade ou generalização do estudo.....	Pág. 196
11. Objetividade, confirmabilidade e neutralidade: papel do investigador na investigação ..	Pág. 198
12. Ética e investigação .....	Pág. 199

## **Capítulo VI – Culturas organizacionais em construção:**

### **da escola preparatória à criação do mega-agrupamento de escolas. Pág. 203**

1. Contexto da investigação: a escola preparatória, o agrupamento vertical e a escola secundária até à criação do mega-agrupamento de escolas.....	Pág. 205
2. A escola preparatória/escola básica do 2.º ciclo/ escola básica 2/3: prioridade à integração e à inclusão.....	Pág. 206
3. O agrupamento vertical de escolas .....	Pág. 212
3. 1. Missões do agrupamento vertical: da inclusão e do combate ao abandono escolar à seletividade mitigada .....	Pág. 214
3. 2. Liderança, organização e serviço educativo do agrupamento vistos do exterior .....	Pág. 222
3. 3. Avaliação dos alunos: contextualização das orientações nacionais e sua implementação pelo agrupamento .....	Pág. 228
3. 4. O reconhecimento do mérito escolar.....	Pág. 235
4. A escola secundária.....	Pág. 240
4. 1. Missões da escola secundária: das preocupações com a inclusão à afirmação do mérito .....	Pág. 244
4. 2. O reconhecimento do mérito .....	Pág. 248
4. 3. Aspetos da cultura da escola secundária vistos do exterior: liderança, gestão e organização pedagógica.....	Pág. 252
4. 4. Avaliação interna da escola e prestação de contas .....	Pág. 259
5. A criação do mega-agrupamento de escolas: atores e lógicas de ação .....	Pág. 268

## **Capítulo VII – A (re)construção da cultura organizacional**

### **em mega-agrupamento de escolas..... Pág. 277**

1. O encontro entre instituições integradas no mega-agrupamento de escolas: tensões, consensos e contradições.....	Pág. 279
2. O mega-agrupamento de escolas como organização .....	Pág. 288
2. 1. O mega-agrupamento de escolas: breve caracterização .....	Pág. 289
2. 2. Conceção(ões) de escola no mega-agrupamento .....	Pág. 292
3. Descentralização e autonomia no mega-agrupamento.....	Pág. 298
3. 1. As orientações nacionais para a ação .....	Pág. 299
3. 2. A política de descentralização: contextualização do programa <i>Aproximar</i> .....	Pág. 301
3. 3. A <i>autonomia em ação</i> no mega-agrupamento.....	Pág. 306
4. Missões do mega-agrupamento de escolas: progressão do gerencialismo, da meritocracia e da quantofrenia .....	Pág. 309

4. 1. Missões do mega-agrupamento de escolas nas orientações para a ação .....	Pág. 309
4. 2. As missões do mega-agrupamento de escolas efetivamente realizadas: o ponto de vista dos atores .....	Pág. 315
4. 3. Incidente crítico: a eleição de representantes dos docentes no conselho municipal de educação .....	Pág. 321
5. A(s) liderança(s).....	Pág. 324
5. 1. A liderança em contexto escolar .....	Pág. 325
5. 2. A liderança individual.....	Pág. 328
5. 3. As lideranças colegiais .....	Pág. 335
5. 4. As lideranças intermédias .....	Pág. 338
5. 5. Incidente crítico: a eleição de coordenador de departamento curricular .....	Pág. 343
5. 6. Incidente crítico: a demissão de chefe de equipa disciplinar .....	Pág. 346
6. Desenvolvimento e gestão do currículo .....	Pág. 349
6. 1. A oferta curricular .....	Pág. 350
6. 2. Metodologias e estratégias.....	Pág. 354
6. 3. A avaliação dos alunos.....	Pág. 357
7. O reconhecimento do mérito escolar .....	Pág. 365
8. A regulação da disciplina.....	Pág. 374
9. Artefactos culturais .....	Pág. 387
<b>Capítulo VIII - Conclusões .....</b>	<b>Pág. 391</b>
<b>Referências .....</b>	<b>Pág. 405</b>
Bibliográficas .....	Pág. 407
Legislativas.....	Pág. 434
<b>Apêndices .....</b>	<b>Pág. 441</b>
Apêndice n.º 1 – Guião de entrevista ao diretor do mega-agrupamento de escolas .....	Pág. 443
Apêndice n.º 2 – Guião de entrevista à diretora do agrupamento vertical de escolas .....	Pág. 449
Apêndice n.º 3 – Guião de entrevista a membro da autarquia .....	Pág. 455
Apêndice n.º 4 – Guião de entrevista coletiva a professores .....	Pág. 457
Apêndice n.º 5 – Guião de entrevista coletiva a alunos do mega-agrupamento .....	Pág. 461
Apêndice n.º 6 – Grelha de registo de pesquisa de terreno/Notas de campo .....	Pág. 465
Apêndice n.º 7 – Categorização e codificação dos dados .....	Pág. 467
Unidades de contexto.....	Pág. 467
Unidades de registo e de enumeração .....	Pág. 467
Grelha de categorização do <i>corpus</i> documental.....	Pág. 562

# Índice de tabelas e figuras

## Tabelas

Tabela 1 - Criação de mega-agrupamentos de escolas (2010-2013) .....	Pág. 40
Tabela 2 - Distribuição geográfica dos agrupamentos e escolas não agrupadas (2014-2019) .....	Pág. 41
Tabela 3 - Quadro-síntese da legislação sobre a criação de agrupamentos de escolas .....	Pág. 42
Tabela 4 - Documentos oficiais recolhidos .....	Pág. 182
Tabela 5 - Sistema de categorias previsto no projeto de tese .....	Pág. 188
Tabela 6 - Sistema de categorias das entrevistas individuais e coletivas .....	Pág. 189
Tabela 7 - Sistema final de categorias .....	Pág. 190
Tabela 8 - Missões do agrupamento vertical de escolas.....	Pág. 216
Tabela 9 - Frequência de palavras-chave de pendor meritocrático e democrático nos documentos do agrupamento vertical de escolas (2009-2013) .....	Pág. 217
Tabela 10 - O agrupamento vertical de escolas, segundo a avaliação externa (2010) .....	Pág. 224
Tabela 11 - Orientações externas para a avaliação dos alunos do ensino básico (1992-2017) .....	Pág. 229
Tabela 12 - Frequência de palavras-chave de pendor meritocrático e democrático nos documentos da escola secundária .....	Pág. 246
Tabela 13 - Missão, visão e valores no projeto educativo da escola secundária (2008-2011) .....	Pág. 247
Tabela 14 - A escola secundária, segundo a avaliação externa (2007) .....	Pág. 253
Tabela 15 - O mega-agrupamento de escolas, segundo a avaliação externa (2017) .....	Pág. 291
Tabela 16 - Distribuição de competências do contrato interadministrativo pelos diferentes atores (2015).....	Pág. 304
Tabela 17 - Missões do mega-agrupamento de escolas (2013-2019).....	Pág. 310
Tabela 18 - Visões do mega-agrupamento de escolas (2013-2019) .....	Pág. 311
Tabela 19 - Valores do mega-agrupamento de escolas (2013-2019) .....	Pág. 312
Tabela 20 - Frequência de palavras-chave de pendor meritocrático e democrático nos documentos do mega-agrupamento de escolas .....	Pág. 313
Tabela 21 - Vetores estratégicos do mega-agrupamento de escolas (2013-2019) .....	Pág. 314
Tabela 22 - O conselho geral do mega-agrupamento de escolas em ação: assuntos abordados e recomendações produzidas (2017-2018) .....	Pág. 336
Tabela 23 - Quadro-síntese do reconhecimento do mérito no mega-agrupamentos de escolas.....	Pág. 367
Tabela 24 – Alunos distinguidos no mega-agrupamentos de escolas (2012-2017) .....	Pág. 370
Tabela 25 - Alunos distinguidos no quadro de excelência do mega-agrupamentos de escolas (2012-2017) .....	Pág. 371
Tabela 26 - Alunos distinguidos no quadro de valor do mega-agrupamentos de escolas (2012-2017) .....	Pág. 372

Tabela 27 – Alunos distinguidos no suplemento de diploma do mega-agrupamentos de escolas (2012-2017) .....	Pág. 373
Tabela 28 - Lista de “Comportamentos adequados que promovem o sucesso escolar” em vigor no mega-agrupamentos de escolas .....	Pág. 376
Tabela 29 - Procedimentos a adotar no mega-agrupamentos de escolas no caso de incumprimento de regras pelo aluno .....	Pág. 377
Tabela 30 – Balanço da (in)disciplina no mega-agrupamento de escolas (2016-2017) .....	Pág. 380

## **Figuras**

Figura 1 – Modelo de análise da construção da cultura organizacional em contexto escolar.	Pág. 150
---	----------

## **Siglas e acrósticos utilizados**

AICA – Associação Internacional dos Críticos de Arte
AVES (Programa) – Avaliação Externa das Escolas
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
AIB – Aplicações Informáticas B
ATL – Atividades de Tempos Livres
ATSP – Atividades de Substituição de Professores
CAF – Common Assessment Framework/Estrutura Comum de Avaliação
CAP – Comissão Administrativa Provisória
CDS/PP – Centro Democrático Social/Partido Popular
CAP – Comissão Administrativa Provisória
CAT – Cidadania e Assembleia de Turma
CE – Conselho Executivo ou classificação de exame nacional
CED – Chefe de Equipa Disciplinar
CEF – Curso de Educação e Formação
CEFM – Contrato de Educação e Formação Municipal (ou contrato interadministrativo)
CERCI – Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade
CIF – Classificação Interna Final
C+S (Escolas) – Escolas com oferta de ciclo preparatório (C) e ensino secundário (S)
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONFAP – Condição Nacional das Associações de Pais
CP – Conselho Pedagógico ou Curso Profissional
CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

CSPOVA – Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Ativa

DGAE – Direção Geral de Administração Escolar

DGE – Direção Geral de Educação

DGEstE – Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

EB/EBI – Escola Básica (2.º e 3.º ciclo) ou Escola Básica Integrada (I) (educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclo)

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EAEE – Estatuto do Aluno e da Ética Escolar

EFA (Cursos) – Educação e Formação de Adultos

EFQM – European Foundation for Quality Management

ERUC – Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis

ES – Escola Secundária ou Ensino Secundário

ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência

EV – Educação Visual

FCSH – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (Universidade Nova)

FENPROF – Federação Nacional dos Professores

GAPA – Gabinete de Apoio Permanente ao Aluno

IGE(C) – Inspeção Geral da Educação (e Ciência)

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LNM – Língua Não Materna

ME – Ministério da Educação

NEE – Alunos com Necessidades Educativas Especiais

NIA – Núcleo de Intervenção e Apoio Pedagógico

ODCE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEE/PEA – Projeto Educativo de Escola/Agrupamento de Escolas

PCA – Projeto Curricular de Agrupamento ou Percorso Curricular Alternativo

PAA – Plano Anual de Atividades

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PAPI – Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual

PEE/A – Projeto Educativo de Escola/Agrupamento de Escolas

PEI – Projeto Educativo Individual

PEP – Política de Educação Prioritária

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PS – Partido Socialista

PSD – Partido Social Democrata

PTE – Plano Tecnológico da Educação

RIE/A – Regulamento Interno de Escola/Agrupamento de Escolas

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIADAP – Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública

SASE – Serviço de Ação Social Escolar

SWOT (Análise) – Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças)

TED – Trabalho de Equipa Disciplinar

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UAM – Unidade de Apoio à Multideficiência



## APRESENTAÇÃO

---



A ideia originária deste estudo, cujo relatório agora se apresenta, pretendia articular os conceitos de mega-agrupamento de escolas e de cultura organizacional, bem como a teorização disponível sobre eles, mobilizando-os no sentido de investigar de que forma o segundo – a cultura organizacional – se (re)construiu numa organização escolar tão específica, como o mega-agrupamento de escolas.

Na verdade, o mega-agrupamento de escolas representa um novo tipo de organização escolar, de criação recente. As suas origens situam-se em meados dos anos oitenta do século XX, quando surgiram as primeiras experiências de, sob a autoridade de um único órgão de gestão, se reunirem dois ou mais ciclos do sistema educativo, normalmente lecionados no mesmo edifício. No início dos anos noventa, a experiência ampliou-se com o aparecimento das designadas escolas básicas integradas, que funcionavam num único edifício ou em diversos edifícios disseminados pelo espaço.

Mas, o momento crucial deste processo surgiu em finais dos anos noventa quando, sob o signo do reordenamento da rede escolar, foram criados os primeiros agrupamentos de escolas, por iniciativa das direções regionais de educação ou a partir da dinâmica local da associação voluntária das escolas. Estes agrupamentos de escolas rapidamente assumiram duas configurações-tipo: os agrupamentos horizontais, agregando escolas do mesmo ciclo, e os agrupamentos verticais, reunindo escolas de ciclos e níveis diferentes. Não obstante as proclamações iniciais terem afirmado a pretensão de se estimular a liberdade de associação das escolas, a partir da iniciativa destas, progressivamente, a administração educativa começou a privilegiar a criação de agrupamentos verticais até ao 3.º ciclo e a considerar os agrupamentos horizontais como exceções.

A etapa final deste processo desenvolveu-se a partir de 2008, quando a orientação da política educativa pressionou escolas e autarquias com vista à agregação compulsiva de agrupamentos já constituídos anteriormente com escolas secundárias e se impôs a verticalização, na mesma organização, de todos os níveis e ciclos, da educação pré-escolar ao ensino secundário. Considerada a organização ideal para o cumprimento da escolaridade de 12 anos, definida como obrigatória em 2009, emergiu, deste modo, uma organização específica e singular no sistema educativo português, em regra designada como mega-agrupamento de escolas.

Por sua vez, o conceito de cultura organizacional adquiriu protagonismo e popularidade sobretudo a partir dos anos setenta do século XX, mobilizado em contexto de empresa enquanto técnica ao serviço da gestão de topo, tendo em vista o reforço da competitividade e o sucesso empresarial. No entanto, em paralelo, também emergiu uma outra corrente que, em vez da centralidade do papel do fundador da empresa ou do líder enquanto criadores da cultura da organização, insistiu na necessidade de deslocar a investigação para a análise da experiência concreta das pessoas nas organizações, acreditando que esta estratégia investigativa contribuiria para a renovação dos estudos sobre a organização.

Estas duas linhas de pesquisa também se refletiram na investigação da cultura organizacional em contexto escolar. Assim, o movimento da eficácia e da melhoria da escola elegeu a cultura enquanto técnica de gestão no sentido de reforçar a unidade, a coesão e o compromisso ao nível interno, em especial dos professores, a fim de melhorar os resultados escolares, numa época em que a escola era acusada de falta de qualidade e responsabilizada pela deficiente preparação dos alunos. Uma outra corrente, contudo, considerando as limitações da linha de investigação anterior, preocupou-se com os fatores de construção da cultura e da sua partilha pelos membros no interior da organização, crendo que, deste modo, seria possível alcançar uma compreensão mais global do fenómeno organizacional, em particular das relações entre este e a cultura da organização.

Tendo-se optado por uma orientação investigativa baseada nesta última perspetiva teórica, os dois conceitos e respetivas teorizações foram utilizados na conceção e realização de um projeto de investigação que procurou analisar de que forma se reconstruiu a cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas. Para o efeito, optou-se por uma abordagem qualitativa, tendo-se escolhido o estudo de caso singular como estratégia de investigação. Os dados foram recolhidos com recurso a técnicas habituais deste tipo de abordagem – a pesquisa documental, a entrevista e a pesquisa de terreno (observação) -, posteriormente tratados com recurso à análise de conteúdo.

Em termos de organização, o trabalho engloba oito capítulos, sendo os quatro primeiros dedicados à revisão bibliográfica e à construção do enquadramento teórico e os quatro seguintes à investigação empírica.

O primeiro capítulo adota uma perspetiva diacrónica a propósito da origem e desenvolvimento dos agrupamentos de escolas em Portugal, desde meados da década de oitenta do século XX, culminando, a partir de 2010, com a criação dos mega-agrupamentos de escolas. As especificidades desta nova organização escolar, resultantes, em particular, do facto de ela agregar numa mesma organização ciclos e níveis diversos, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, e estabelecimentos de educação e ensino distintos, explicam a existência do segundo capítulo, onde se pretende, justamente, efetuar uma caracterização dessas especificidades organizacionais. O terceiro capítulo é dedicado à cultura organizacional, procurando-se sistematizar aspetos fundamentais da investigação feita em contexto empresarial e em contexto escolar sobre tópicos como a emergência do próprio conceito e da pluralidade dos seus significados, os fatores de construção da cultura organizacional, o seu grau de partilha nas organizações e, no caso concreto das organizações escolares, dos cenários culturais construídos. Finalmente, o último capítulo desta parte do trabalho, mobilizando os contributos teóricos dos capítulos precedentes, termina com a construção de um modelo teórico para a análise da (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamento de escolas.

A parte empírica inicia-se com o desenho da investigação, fundamentando-se a abordagem e a estratégia de investigação escolhidas, bem como as etapas de recolha, análise e interpretação dos

dados. Em seguida, analisa-se o processo de construção das culturas organizacionais das escolas que vieram a ser integradas, em 2012, no mega-agrupamento objeto do presente estudo - um agrupamento vertical criado em 2004, constituído por uma escola básica integrada e três escolas do 1.º ciclo, e uma escola secundária – no sentido de, em particular, se identificarem os elementos que caracterizaram a identidade destas organizações, em virtude de certas orientações e práticas terem adquirido consistência ao longo do tempo. Estas identidades, bem como as orientações externas entretanto emergentes, foram reinterpretadas e contextualizadas pelos atores do mega-agrupamento de escolas, transformando-as em regras e orientações internas para a ação, num processo em que coexistiram lógicas distintas. Estas lógicas, ancoradas em crenças e visões de escola diferentes, incluindo da parte das diversas lideranças, estão na origem dos consensos, das tensões ou dos conflitos, surgidos na nova organização, em particular a propósito da definição e implementação das suas missões, da organização pedagógica, do desenvolvimento do currículo, do reconhecimento do mérito e da regulação da disciplina. Em consequência, em vez da homogeneização cultural que se pretendia introduzir com a criação do mega-agrupamento, baseada numa estratégia integradora em que a harmonia, o consenso e a coesão poderiam conduzir a organização, de forma automática e linear, para a melhoria dos resultados escolares, ocorreram situações que revelaram significados e símbolos contrastantes, denunciadores de formas de partilha da cultura de natureza diferenciadora e fragmentadora. Esta parte do trabalho termina com o conjunto de conclusões que a investigação empírica pôde revelar.

Finalmente, o trabalho inclui as referências bibliográficas e legislativas utilizadas, bem como a discriminação da documentação objeto de análise na investigação empírica, além de um conjunto de apêndices elaborados, em particular os diversos instrumentos utilizados para a recolha de dados e a grelha de categorização do *corpus* documental, construída após a análise de conteúdo.

Este trabalho conheceu um tempo bastante dilatado de conceção e desenvolvimento, ao longo do qual foi necessário efetuar ajustamentos, designadamente no próprio caso selecionado para o estudo. Apesar disso, pretendeu-se manter a fidelidade à intenção inicial de apresentar uma organização que refletisse a pluralidade de significados dos atores e das suas lógicas no curso da ação. É certo que o trabalho apresenta limitações, a principal das quais é, porventura, o excesso de protagonismo de professores e alunos perante o (quase) ofuscamento do pessoal não docente na dinâmica da organização. Apesar disso, a expectativa final é que, considerando as especificidades teóricas e metodológicas de um estudo de caso, este trabalho possa constituir um contributo para o aprofundamento do conhecimento sobre os mega-agrupamentos de escolas como organização, em particular do processo de construção das suas culturas organizacionais.

Lisboa, junho de 2020



## **CAPÍTULO I**

---

# **OS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS NA POLÍTICA EDUCATIVA PORTUGUESA**





O Estado português afirmou-se como um ator primordial na provisão de educação a partir da segunda metade do século XIX, através quer do processo de criação e administração de uma rede de escolas públicas, quer do processo de sentido oposto, caracterizado por fenómenos de retração dessa rede, tendo seguido orientações contraditórias que, em certos casos, o levaram a ceder perante reivindicações de autoridades locais, enquanto noutros casos revelou desprezo pelas propostas de municípios e de lógicas regionais, bem como pelos interesses das famílias e das comunidades (L. Lima, 2011a). Apesar de esta afirmação do papel do Estado na criação e administração de uma rede de escolas públicas se ter mostrado lenta e precária ao longo do século XIX, justificando a ideia de uma construção retórica da escola de massas em Portugal (Araújo, 1996), este processo teve dois objetivos fundamentais: por um lado, substituir o quase vazio deixado no ensino após a expulsão dos jesuítas, em 1759; por outro, criar as condições necessárias à expansão da frequência da escola, que decorria de medidas tomadas, como a declaração formal da sua gratuidade, em 1835, e da sua obrigatoriedade, em 1870 (R. Carvalho, 1986; Fernandes, 1991).

Esta orientação de política educativa foi prosseguida pelo Estado Novo, através do artigo n.º 43.º do Projeto de Constituição Política da República Portuguesa, publicado pelo Decreto n.º 22 241, de 22 de fevereiro de 1933, aprovado em plebiscito a 19 de março desse ano, segundo o qual competia ao Estado manter “oficialmente escolas primárias, complementares, médias e superiores e institutos de alta cultura”. Após a revolução de abril de 1974, as competências em relação à definição da rede escolar ficaram estabelecidas no artigo 75.º da Constituição da República Portuguesa de 1976, que atribuiu ao Estado a competência para a criação de uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino, no sentido de cobrir as necessidades educativas de toda a população (Portugal, 2004b).

O desenvolvimento desta disposição constitucional foi efetuado, em democracia, pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, publicada com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que, no artigo 37.º, depois de reafirmar o princípio constitucional acima referido, atribuiu especificamente à administração central a “definição dos critérios gerais de implantação da rede escolar, da tipologia das escolas e seu apetrechamento, bem como das normas pedagógicas a que deve obedecer a construção de edifícios escolares” (alínea d) do n.º 1 do artigo 44.º).

Além disso, a LBSE define, como objetivos essenciais, a considerar no planeamento da rede de estabelecimentos, a eliminação das desigualdades e assimetrias locais e regionais, no sentido de assegurar a igualdade de oportunidades de acesso à educação e ao ensino a todas as crianças e jovens. O planeamento e a reorganização desta rede, designadamente em domínios como a sua densidade territorial ou a dimensão dos edifícios escolares, devem assentar numa política de regionalização efetiva, através da definição das competências dos diversos intervenientes e da afetação dos recursos necessários (artigo 38.º), bem como do ajustamento da rede às características

e necessidades regionais e à capacidade de acolhimento de um número equilibrado de alunos (n.º 3 do artigo 39.º).

Relativamente à distribuição dos níveis e ciclos do sistema educativo por tipos de estabelecimento, o princípio genérico estabelecido pela LBSE é o da correspondência entre eles e a tipologia dos estabelecimentos (Pires, 1987). Para o efeito, o artigo 40.º explicita as seguintes orientações: a educação pré-escolar realiza-se em unidades separadas ou agregada com o 1.º ciclo do ensino básico; o ensino básico desenvolve-se em estabelecimentos com tipologias diversas, reunindo uma parte ou a totalidade dos três ciclos que o constituem; e o ensino secundário completa-se, predominantemente, em estabelecimentos específicos, embora, tendo em vista a racionalização dos recursos, neles possam ser ministrados ciclos do ensino básico, especialmente o 3.º ciclo. Como se constata, estas orientações sugerem uma grande diversidade de tipos de escolas, com oferta de um único ciclo ou nível ou com ciclos agrupados, tendo Lemos Pires (1987) identificado 21 tipos de estabelecimentos, o que permitiria uma enorme flexibilidade no ordenamento da rede escolar.

Assim, este capítulo inicial pretende analisar o processo de agregação de ciclos e/ou níveis numa organização escolar, quer esta seja formada por um único edifício quer por edifícios diversos, disseminados pelo espaço, a que se convencionou chamar agrupamentos de escolas, procurando identificar sentidos, consensos e contradições neste percurso e relacioná-lo com a evolução das políticas educativas, em particular com os processos de descentralização e territorialização da educação. Neste sentido, num registo diacrónico, efetua-se um percurso desde as origens dos agrupamentos de escolas, em meados da década de oitenta do século XX até à atualidade, ao longo do qual surgiram as escolas C+S, as escolas básicas integradas, as áreas escolares, os primeiros agrupamentos verticais e horizontais e, finalmente, os mega-agrupamentos de escolas.

## **1. A descentralização e territorialização da política educativa**

A criação de agrupamentos e, mais recentemente, de mega-agrupamentos de escolas constituiu uma das medidas tomadas pela administração central no contexto de políticas educativas habitualmente enquadradas numa perspetiva de territorialização, surgidas nos anos oitenta do século passado com a criação das escolas básicas integradas, das áreas escolares e das associações de escolas, e prosseguidas, nos anos noventa, através da criação dos territórios educativos de intervenção prioritária e da publicação do regime de autonomia, administração e gestão das escolas pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Amiguiño, Valente, Correia & Mandeiro, 1999). Este desenvolvimento de modalidades de interação e associação entre escolas que ocupam um mesmo território educativo ou entre as escolas e outras organizações locais, no quadro do estabelecimento de parcerias educativas, teve expressão em diversos países (Fernandes, 1999; Barroso, 2005b,

2018a), designadamente em França com a criação das *bassins d'éducation et de formation* (França, 2001), as *schools clusters* surgidas em diversos países, entre eles os Estados Unidos da América e a Nova Zelândia, nos anos noventa (Giordano, 2008; Rodrigues, Ramos, Félix & Perdigão, 2017), ou as *inter-schools networks* no Reino Unido, em 2002 (Trotman, 2009).

A territorialização da política educativa é uma expressão com um significado algo difuso, surgida nos fins do século XX, no âmbito das transformações ocorridas na relação do Estado com a educação, em especial após o reconhecimento do carácter estrutural da crise económica dos anos setenta (Correia, 1999), encontrando-se, no plano semântico, próxima de conceitos como descentralização, municipalização, autonomia, projeto, parceria ou desconcentração (Barroso, 2005b). Apesar disso, o conceito de territorialização não se esgota nem se reduz à simples transferência de competências da administração central para o nível local, característica dos processos de descentralização, configurando, pelo contrário, soluções mistas e diversificadas, muitas vezes de sentido político contraditório, que supõem descentralização, recentralização e redescentralização (Barroso, 1996b). Assim, segundo Barroso (2005b), a territorialização implica um conjunto de princípios, dispositivos e processos no domínio da planificação, da formulação e da administração das políticas educativas, que apresenta como característica fundamental a mobilização dos atores ao nível local “com o fim de empreenderem uma ação coletiva” (Barroso, 2018b), no sentido da conceção e implementação de estratégias específicas a partir do próprio território.

Por outro lado, Barroso (1996b) reconhece que a territorialização também pode ser olhada como uma solução implementada pelo Estado, tendo em vista transferir para a periferia problemas que não consegue resolver em virtude do crescimento quantitativo dos sistemas educativos, em especial após a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, que teriam provocado a sua aparente “ingovernabilidade”. Como resposta, o Estado teria sido forçado a alienar responsabilidades para o nível local, transferindo, apenas, a tática e conservando a estratégia, o que levaria à substituição da regulação através do controlo direto das regras e procedimentos que definiu, por um controlo remoto pelos resultados alcançados pelas escolas (Barroso, 2013). Em todo o caso, assistiu-se a uma deslegitimação do monopólio exercido pelo Estado educador, traduzido num sistema educativo centralizado e uniforme como expressão desse monopólio, que acentuava uma relação vertical de dependência da escola em relação à administração, e uma exterioridade daquela em relação ao meio local, evoluindo-se para processos de flexibilização e descentralização dos sistemas educativos no âmbito da afirmação dos próprios sistemas democráticos, bem como de uma “partilha de responsabilidades entre todas as entidades que se movem no espaço social gerador destes problemas” (Fernandes, 1999, p.46).

Sousa Fernandes (1995, 1999) observa que, subjacente a este fenómeno de articulação horizontal de esforços de todos os parceiros de um determinado território nos processos educativos, está a perceção da complexidade da educação escolar numa época de escolarização de massas que, em virtude da heterogeneidade cultural e social dos alunos por força da obrigatoriedade de

frequência da escola, transferiu para o interior desta problemas de integração social e de formação ocupacional, de educação cívica e moral, de diferenciação cultural, de desagregação familiar e de fenómenos de marginalidade. Assim, a passagem de um modelo centralizado de administração da educação para um outro em que se transferem competências e poderes para o nível local, sejam escolas, agrupamentos ou territórios educativos, visa criar dinâmicas autónomas nas organizações educativas, a fim de as decisões fundamentais sobre educação serem tomadas pelos próprios interessados, de tal forma que o modo de regulação em que as organizações são meras executoras de decisões centrais (Sarmento, 1998) é substituído por um outro, que João Barroso (2013, 2018b) designa como regulação sociocomunitária da educação.

Neste modo de regulação, além dos interessados imediatos e diretos – os pais, os alunos, os professores -, a educação tornou-se igualmente objeto do interesse e participação das instituições e das comunidades onde as escolas estão integradas, tornando indispensável a sua participação efetiva nas decisões educativas e o envolvimento de vários atores sociais, como escolas, associações, autoridades locais e outros agentes educativos (Fernandes & Gonçalves, 2000; Martins, 2005). Esta cooperação entre os diversos atores procura estabelecer “quadros referenciais para o sentido do que se realiza nas organizações escolares e nos territórios educativos” (Sarmento, 1998, p.45), os quais, constituindo modos diferenciados de fundamentar e de realizar a ação educativa, podem ainda contribuir para uma relegitimação do serviço público de educação, objetivo considerado prioritário após o movimento de intensa deslegitimação político-ideológica daquele serviço, desencadeado em meados da década de setenta do século passado, no contexto da crise económica que afetou os Estados Unidos da América e os países europeus (Torres, 2007).

Na verdade, nos anos sessenta e setenta do século passado, o debate sobre a problemática da igualdade de oportunidades perante a escola centrou-se em torno dos fatores de carácter socioeconómico e cultural que estavam na origem dessas desigualdades (Valentim, 1997). Até então, a investigação educativa tinha ignorado a questão de saber se determinada escola frequentada pelo aluno tinha algum impacto sobre o seu sucesso escolar, na medida em que se acreditava que os fatores ligados à família tinham muito mais influência sobre o percurso escolar dos jovens (J. Lima, 2008).

Esta ideia resultou, em grande parte, de dois trabalhos publicados nos E.U.A. Assim, o Relatório Coleman (Coleman *et al.*, 1966) concluiu que as diferenças de sucesso escolar entre os alunos tendiam a manter-se ou a aumentar à medida que eles progrediam nos níveis de escolaridade, pelo que o sucesso dos alunos era relativamente independente da instituição que frequentavam. Por outro lado, o estudo de Jencks, Smith, Acland e Bane (1972) confirmou, globalmente, as conclusões da equipa de Coleman, afirmando que o sucesso escolar era, em grande medida, determinado pelas circunstâncias familiares dos alunos, sendo secundários ou mesmo irrelevantes outros aspetos, entre

eles os programas de educação compensatória levados a cabo para inverter discrepâncias de resultados escolares entre os alunos.

O movimento de crítica suscitado por estes estudos estimulou a investigação interessada no aprofundamento da clarificação quer dos efeitos produzidos pelo meio familiar dos alunos quer pelos fatores que, no interior da organização escolar, poderiam condicionar a eficácia da escola (J. Lima, 2008), tendo a investigação sobre esta problemática resultado num importante conjunto de trabalhos, levados a cabo em diversos contextos (Edmonds, 1979; Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979; Brookover, Beady, Flood, Schweitzer & Wisenbaker, 1979; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988; Guillemet, Cousin & Dubet, 1989; Brunet, 1992; Teddlie & Stringfield, 1993; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Gray *et al.*, 1999).

Em consequência, a problemática da desigualdade na escola foi abordada de múltiplas formas, seja intervindo em fatores exteriores através da atribuição de apoios socioeconómicos às crianças e jovens oriundos de famílias carenciadas, seja através de intervenções na própria instituição escolar, como a expansão geográfica da rede escolar, a uniformização da oferta educativa pela criação da escola única para todas as crianças e jovens, independentemente da sua origem social, ou a implementação de modalidades de educação compensatória (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991).

Esta centralidade das condições socioeconómicas e culturais na produção das desigualdades escolares esbateu uma outra problemática da desigualdade escolar, que apenas emergiu nos anos oitenta do século XX: a desigualdade territorial das possibilidades e das condições de acesso à escola e de sucesso escolar por todos os alunos (Charlot, 2000; Van Zanten, 2004). Segundo Bernard Charlot (1997), esta emergência da territorialização ao nível da educação não foi o resultado de uma reivindicação local pela conquista de novos poderes e competências, mas uma mudança na política educativa que, deste modo, incorporou a participação do local na própria definição da política nacional. Esta é, também, a perspetiva de Barroso (2005b, p.141), ao clarificar desta forma o novo papel assumido pelo Estado, no contexto da redefinição da sua relação com a educação:

*A territorialização não deve pôr em causa o papel do Estado na produção de uma identidade nacional e instância integradora da coesão social, no domínio da educação, mas permite que essa função do Estado se faça no respeito pelas identidades locais (e das suas autonomias) e em parceria com as comunidades locais.*

Não obstante a lógica de consenso aparente que presidiu à divulgação destas intenções (Sarmiento, 1999), a territorialização da política educativa desde cedo se revelou plena de tensões, ambiguidades, equívocos e contradições (Amiguiño *et al.*, 1999), dada a dificuldade, segundo L. Lima (2011a), de transitar do conceito de territórios escolares para o conceito de territórios educativos.

Assim, Charlot (2000) identifica quatro lógicas de territorialização da política educativa. Uma delas apresenta objetivos de natureza democrática, ao preocupar-se com a redução do insucesso e do abandono escolar em zonas carenciadas através de uma discriminação positiva quer na atribuição de meios e na gestão dos recursos, quer na definição de estratégias de ensino e aprendizagem. As escolas seriam, deste modo, estimuladas a envolver-se, em articulação com as comunidades locais, na conceção de projetos capazes de gerir a heterogeneidade das necessidades e expectativas dos alunos. Em Portugal, esta modalidade de territorialização foi criada em meados dos anos noventa, através dos territórios educativos de intervenção prioritária (Canário, Alves & Rolo, 2000), abrangendo atualmente, na sua terceira fase de desenvolvimento, 137 agrupamentos de escolas.

Uma segunda lógica relaciona-se com a introdução do mercado ou quase-mercado na educação, caracterizada pela privatização da escola e pelo financiamento dos pais através do cheque-ensino, no sentido de lhes permitir a liberdade de escolha da escola, a partir da divulgação de listas nacionais daquelas que apresentam melhor desempenho, elaboradas com base em resultados obtidos pelos alunos em provas de exame nacional (A. Afonso, 2002b; Barroso, 2003c). Neste caso, a territorialização educativa seria vista como o instrumento de uma lógica de mercado na educação, pelo que a própria noção de território se esbateria face à de mercado (Barroso, 1996b).

A terceira lógica envolve o que Charlot (2000) designa como “coletividades territoriais”, na medida em que a territorialização é pensada por referência direta a um território, quer seja uma autarquia que desenvolve uma política educativa ao nível local, quer uma escola ou agrupamento de escolas que assume responsabilidades educativas em relação à melhoria da qualificação da população de um determinado território. A criação de agrupamentos de escolas em Portugal parece poder inscrever-se nesta lógica de territorialização educativa, como adiante se procurará discutir.

Uma quarta lógica de territorialização recupera, em parte, a ideia de mercado educativo, mas introduz-lhe elementos da designada “nova gestão pública” (Barroso, 2005b; J. Lima, 2007): o território de referência é o próprio estabelecimento de ensino, gerido pelo respetivo responsável com base em estratégias de carácter gerencialista típicas das empresas privadas, numa perspetiva de concorrência com outros estabelecimentos de ensino públicos ou privados. Esta mudança na regulação dos sistemas de ensino já havia sido abordada por Hutmacher (1992, p.56) nestes termos:

*Neste novo modelo de regulação, o poder político-administrativo define as finalidades e os objetivos a atingir, mas transmite o mínimo possível de diretivas, afetando um orçamento global ao estabelecimento de ensino. No interior deste quadro, os profissionais usufruem de uma grande liberdade para encontrar as modalidades, as vias e os meios para realizar os objetivos. Os estabelecimentos prestam contas dos seus resultados através de uma avaliação a posteriori, que mede a distância entre os resultados e os objetivos (e não a conformidade com as diretivas), cuja interpretação integra parâmetros de contexto.*

Entretanto, inserida neste movimento em direção ao local, segundo o qual este deixaria de constituir uma simples instância de execução de políticas educativas definidas centralmente (Ferreira,

2005a), a política de territorialização implicou, como atrás referimos, um esforço de clarificação do próprio conceito de território educativo. Pires (1993, p.51) definiu-o como “o território em relação ao qual a escola tem responsabilidades educativas, no âmbito de todos os ciclos e outras modalidades educativas que promovam a elevação do nível educativo de toda a população”. Deste modo, procurava-se alterar o posicionamento da escola no seio da comunidade educativa, já que aquela deixaria de promover, simplesmente, o envolvimento comunitário com o objetivo de satisfazer os interesses do seu próprio funcionamento, para se transformar numa instituição de serviço público de educação, tendo uma responsabilidade educativa projetada sobre um determinado território.

Ora, a constituição dos agrupamentos de escolas em Portugal pode integrar-se numa estratégia de territorialização da política educativa, na medida em que pretendeu contribuir para a emergência de territórios através de processos de identificação, dando sentido à relação das escolas com o local e procurando assegurar a continuidade dos alunos entre diferentes níveis e ciclos de educação e ensino e respetivos estabelecimentos, além de garantir a complementaridade no uso dos recursos através da cooperação entre as escolas integradas no agrupamento (Barroso, 2005b). Na verdade, de acordo com o mesmo autor, o agrupamento de escolas baseia-se num processo duplo de distinção-integração (Barroso, 2005b). A distinção implica o reconhecimento da identidade e da autonomia de cada estabelecimento de educação ou ensino no quadro do agrupamento de escolas, enquanto a integração supõe a construção de um sentimento de pertença a um território, a um agrupamento de escolas e a um conjunto de referências comuns para o desenvolvimento da ação educativa ao nível local.

Mas, à semelhança de Charlot, Canário (1999) também identifica duas lógicas de territorialização das políticas educativas: uma que se caracteriza pelo reforço da dependência da ação educativa em relação ao contexto, tendo como referente a sua pertinência, isto é, o ponto de vista dos atores locais (crianças, jovens, famílias, educadores, professores e autarcas), enquanto a outra, em linha com o diagnóstico feito por Barroso (1996b), conduzida pela administração central, se destinaria a exportar problemas para a periferia, segundo uma lógica gestionária orientada por referentes como a qualidade e a eficácia.

Ora, Canário (1999, 2004) entende que o funcionamento da organização escolar é caracterizado pela uniformidade, regularidade e repetição: os fenómenos escolares são reversíveis, isto é, desenvolvem-se fora do tempo e têm a possibilidade de ser recuperados uma e outra vez, enquanto, simultaneamente, são extraterritoriais na medida em que o lugar onde acontecem não é um espaço social, mas um espaço escolar definido pela relação entre o professor e o grupo de alunos. Assim, a dimensão espacial da educação implica “recolocar os fenómenos educativos e escolares no seu contexto social” (Canário, 1999, p.26), inserindo as atividades de educação e formação numa realidade territorial que transcende as fronteiras físicas da escola, de modo a permitir aos alunos a construção de sentido para as aprendizagens que realizam. Assim, segundo Canário

(1999), a territorialização prosseguida em Portugal desde os anos noventa, designadamente a criação de agrupamentos de escola, num processo profundamente contraditório de livre escolha obrigatória pelas escolas, inscreve-se na segunda lógica, já que apenas se pretendeu resolver um problema de administração do sistema educativo, neste caso relativo à (re)organização da rede escolar, revelando, essencialmente, uma preocupação de modernização e de racionalização dos recursos.

Manuel Sarmento (1999, p.18) retira uma conclusão próxima desta:

*O processo de constituição dos agrupamentos educativos tem sido dominado por uma agenda administrativista e gestionária, que, aliás, não é alheia à orientação política que prevalece no [...] processo de “autonomia e gestão”, caracterizado pela substituição da dinâmica socioeducativa de apropriação dos poderes de decisão na escola e da fundamentação comunitária e cívica da ação pedagógica pelo exercício, retoricamente coberto, de uma simples alteração morfológica das estruturas educativas, sem impacto profundo nos respetivos sentidos de ação nem efetiva devolução de poderes às comunidades educativas.*

Na verdade, de acordo com Sarmento (1999, p.19), no processo de constituição dos agrupamentos de escolas, adquiriu relevância a “modelação estrutural da educação básica”, traduzida na centralidade de questões como a composição dos agrupamentos de escolas, a sua dimensão, a configuração dos seus órgãos de administração e gestão, as modalidades de agregação e o financiamento, o que contribuiu para a ocultação de questões centrais como a autonomia e a territorialização da ação pedagógica.

Neste contexto, as ideologias educacionais têm desempenhado um papel relevante na configuração simbólica dos agrupamentos de escolas na medida em que a sua legitimação se sustentou no facto de a territorialização educativa se ter instalado enquanto “crença pedagógica coletivamente partilhada, de difusão alargada” (Sarmento, 1999, p.19). Esta crença tendeu a colocar os agrupamentos de escolas numa lógica de mudança educativa, passando a ideia de que a sua constituição seria condição suficiente para a realização dessa mudança. Ora, Sarmento (1999) pensa que esta crença, por um lado, desresponsabilizou o Estado pela regulação da mudança, ao imputar aos atores responsabilidades na transformação da educação escolar que, de facto, eles sozinhos não dispunham, e, por outro, ocultou a necessidade de transformação de práticas pedagógicas, o que não se resolve com a simples modificação da estrutura organizacional.

É esta mesma lógica de pendor normativista e gerencialista que Ferreira (2005a) deteta nos agrupamentos criados, ao afirmar que, em vez de uma dinâmica local em que a agregação de escolas pudesse constituir a expressão de um território e potenciasse o seu desenvolvimento educativo e social, a sua criação se caracterizou, sobretudo, pela continuidade da tradição burocrática e centralizadora do sistema educativo português, não obstante a retórica da descentralização e da territorialização que foi mobilizada. Neste sentido, parece pertinente proceder a uma análise mais pormenorizada do processo de constituição dos agrupamentos de escolas desde



os anos oitenta do século passado, a fim de observar, reconhecer e interpretar estas dinâmicas contraditórias, centrando, finalmente, a atenção na criação de agrupamentos de maiores dimensões ou mega-agrupamentos, a partir do final da primeira década deste século, uma vez que o presente estudo se desenvolve neste novo tipo de organização escolar.

## **2. Origens e antecedentes dos agrupamentos de escolas**

A modernização e a igualdade de oportunidades constituíram os dois temas dominantes da política educativa portuguesa na década de oitenta do século XX (Correia, Stoleroff & Stoer, 2012), muito embora se tenha verificado um progressivo deslocamento da esfera do segundo tema para o primeiro (L. Lima, 2002a). Na verdade, o projeto político português no domínio da educação continuou marcado nesta fase por valores democráticos do período anterior, em particular o princípio da igualdade de oportunidades, mas este princípio passou a estar subordinado às exigências da modernização, justificada e legitimada quer pela (re)definição da posição de Portugal na economia mundial, tendo em consideração a entrada na Comunidade Económica Europeia, em 1986, quer pela necessidade de qualificação dos recursos humanos para o desenvolvimento social e económico do país (A. Afonso, 1998, 2002a).

A problemática da modernização representava, de algum modo, uma certa regressão relativamente aos objetivos de democratização da escola provenientes, até, do período imediatamente anterior ao 25 de abril de 1974, já que assumia, apenas, uma perspetiva meritocrática da escola associada à diversificação da oferta formativa e não à promoção da igualdade de condições de sucesso escolar (Correia, Stoleroff & Stoer, 2012). Na verdade, o tema da modernização surgiu carregado de ambiguidade: por um lado, associado às ideias de racionalização, de eficácia e de melhoria da qualidade, de valorização das competências, da avaliação como instrumento de controlo e de desestatização das escolas (L. Lima, 2002a; Teodoro & Aníbal, 2008); por outro, tendendo a ocultar a instrumentalização da política educativa em benefício direto do sistema produtivo, assumida pelo discurso da ideologia democrática durante o processo revolucionário recentemente vivido pelo país, mas agora substituída por um discurso “suave” de articulação e cooperação entre a escola e o mundo da produção (Correia, Stoleroff & Stoer, 2012).

Esta substituição da problemática da democratização do ensino pela valorização do papel da escola na produção de mão-de-obra, nos seus diferentes níveis de qualificação, não era uma orientação exclusiva de Portugal, sendo possível descortinar a produção de políticas e discursos similares a nível europeu, por partidos ideologicamente distintos (Teodoro & Aníbal, 2008). No entanto, segundo L. Lima (2002a), a especificidade do discurso português residia no facto de se tentar a articulação dos dois discursos, elegendo como prioridade o papel da escola na qualificação

dos recursos humanos, mas ressemantizando esta prioridade a fim de “utilizar as mesmas palavras (democratização, participação, autonomia, descentralização, justiça social, etc.) com novos significados” (p.22).

Assim, na segunda metade da década de oitenta do século XX, o programa do X Governo Constitucional, dirigido pelo Partido Social Democrata (PSD) e apoiado numa minoria parlamentar alcançada nas eleições legislativas realizadas em 1985, identificava, como linha de orientação da política educativa, o “desenvolvimento do princípio da liberdade de aprender e ensinar através da livre escolha da modalidade de ensino no âmbito da escolaridade obrigatória”, associada ao “reforço e clarificação dos meios ao ensino particular nos outros segmentos de ensino” (Portugal, 1985, p.59). Deste modo, o programa de governo introduzia alguma ambiguidade e tensão na política educativa, na medida em que, por um lado, defendia a continuidade da expansão do papel do Estado na educação, e, por outro, advogava a minimização desse papel com a abertura da escola à iniciativa privada, numa lógica que A. Afonso (1998, p.210) apelidou de “neoliberalismo educacional mitigado”.

Além disso, o programa do X Governo elegia a educação como um setor prioritário da ação governamental, tendo em conta a necessidade de preparar e valorizar os recursos humanos para as necessidades do país face aos seus “desafios imediatos” (Portugal, 1985, p.57). Esta prioridade pressupunha a realização de uma reforma global do sistema educativo que, entre outros critérios, deveria ser orientada segundo uma perspetiva de racionalização ao nível da afetação dos meios financeiros e dos recursos físicos, no domínio das instalações e dos equipamentos. Esta relação entre a necessidade de uma reforma educativa e a introdução de mudanças que potenciasses a qualificação dos recursos humanos também é reconhecida por Teodoro e Aníbal (2008, p.80) quando escrevem:

*Assumida a integração na Europa comunitária como motor exógeno de desenvolvimento do país, o discurso sobre a prioridade educativa passou a privilegiar a questão do papel do sistema escolar na qualificação de mão-de-obra, associado à afirmação da urgência em realizar uma reforma educativa global que desse coerência ao sistema de ensino e respondesse às necessidades que o sistema económico, nesta fase de integração europeia, atribuía à educação.*

Neste sentido, foi criada uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de janeiro, que, tendo como finalidades a descentralização e a modernização da administração educativa, além da valorização dos recursos humanos, definia como objetivos quer a realização de estudos com vista à reorganização do sistema educativo, quer a preparação dos diplomas legais resultantes dos estudos realizados e o desenho dos programas de aplicação decorrentes da entrada em vigor dos diplomas objeto de aprovação.

Num destes estudos, João Formosinho (1988) propunha a quebra do princípio de uniformidade na estrutura de administração das escolas, uma vez que da LBSE se inferiam tipologias diversas para as escolas básicas e secundárias, desde a integração vertical de vários ciclos na mesma escola,

ao agrupamento horizontal de escolas do mesmo ciclo com uma direção única ou à combinação de ambos os modelos, a implementar consoante os condicionalismos das escolas ao nível dos recursos humanos e materiais. Sugeria ainda Formosinho que se incentivassem processos de integração e agrupamentos de escolas, a fim de viabilizar uma solução organizacional congruente com as finalidades do ensino básico, que otimizasse os recursos humanos afetos à direção das escolas e facilitasse a coordenação regional do sistema.

Num outro estudo, Licínio Lima (1988, p.161) considerava “imperioso reorganizar a rede escolar, criar mais escolas onde tal se torne necessário, repensar a tipologia dos edifícios [...], contrariar o gigantismo burocrático [...], o poder destrutivo da quantificação”. O órgão responsável pela direção da escola poderia ser comum a mais do que uma escola-edifício, dadas as múltiplas possibilidades de constituição de agrupamentos de escolas, sendo este órgão o elemento verdadeiramente novo nos modelos de organização da escola básica e secundária, já que a esta seriam atribuídas mais competências que contribuiriam para aumentar o seu poder no âmbito de um sistema educativo descentralizado, transformando-as em interlocutores mais válidos junto dos serviços regionais e centrais do Ministério da Educação. Além disso, L. Lima (1988) propunha o reforço dos princípios de flexibilidade e adaptabilidade de uma arquitetura organizacional comum para soluções propostas ao nível local e aprovadas pelas autoridades responsáveis, a fim de responder a situações como os agrupamentos de escolas, a escolas de reduzida dimensão ou a escolas isoladas ou distantes dos centros urbanos.

Concluídos os trabalhos preparatórios, a Proposta Global de Reforma (CRSE, 1988) entregue ao Governo propunha a criação de condições para a cobertura do país com uma rede de centros de educação pré-escolar e uma tipologia de escolas com base na possibilidade de agrupamento total ou parcial dos ciclos do ensino básico e da conveniência da sua separação em relação ao ensino secundário, além de outras medidas como a delimitação de competências da administração central, regional e local em matéria de educação. Propunha, ainda, a transferência de competências da administração central para a administração regional, bem como a descentralização, a autonomia, o alargamento das competências dos órgãos das escolas e dos centros de educação pré-escolar e a territorialização da política educativa, através da criação de um conselho local de educação. As atribuições deste órgão local seriam, entre outras, a emissão de pareceres sobre a rede escolar, a dinamização da coordenação entre escolas do mesmo ou diferentes níveis, de modo a potenciar a ação educativa e a “promover a articulação harmónica entre os diversos níveis de educação e ensino” (CRSE, 1988, p.626).

Entretanto, alcançada a maioria absoluta nas eleições legislativas realizadas em 1987, o PSD constituiu o XI Governo Constitucional, tendo-se apropriado em definitivo da ideologia da modernização e assumido que a educação é “um processo eminentemente cultural” (Portugal, 1987, p.64), na medida em que a renovação estrutural da sociedade e da economia dependeria de uma

política educativa que valorizasse a matriz cultural portuguesa. Deste modo, o programa do Governo desenvolvia-se em torno de três eixos estratégicos – a valorização da identidade nacional, a solidariedade e a liberdade -, definindo-se este último como a possibilidade de escolher o modelo educativo de acordo com as opções do indivíduo ou da família e a garantia de uma efetiva igualdade de oportunidades de acesso às diversas vias de formação ou de frequência da escola.

Relativamente à rede escolar, o programa do XI Governo Constitucional era omissivo, limitando-se a prever a elaboração de um plano para a renovação das instalações e equipamentos educativos com a adoção de medidas de conservação e beneficiação da rede de estabelecimentos de ensino, em cooperação com as autarquias locais.

Por sua vez, o governo formado em 1991 – o XII Governo Constitucional –, com a mesma orientação partidária do anterior, conservava, no plano da política educativa, algumas linhas de força do anterior como a modernização, agora orientada pelo reforço dos critérios de qualidade, a inovação, a eficácia e a racionalização na gestão dos recursos, mas abandonava a ideia de liberdade educativa (Portugal, 1991). A nova perspetiva racionalizadora concretizar-se-ia através de três tipos de intervenção: a responsabilização dos diversos níveis operacionais da administração educativa, o desenvolvimento de uma estrutura de acompanhamento do desempenho do sistema educativo e a revisão dos instrumentos de financiamento da educação.

Como se verifica, as orientações dos programas dos XI e XII Governos Constitucionais não pareciam congruentes com as propostas de descentralização, autonomia e territorialização apresentadas pela CRSE. Na verdade, com o atraso na criação das regiões administrativas dotadas de competências próprias, previstas nos artigos 255.º e seguintes da Constituição de 1976, a publicação do Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro, que reorganizou a estrutura orgânica do Ministério da Educação, limitou-se a criar, ao nível da área de cada uma das futuras regiões administrativas, direções regionais enquanto órgãos da administração centralizada desconcentrada do Estado, com o objetivo de “coordenação e apoio aos estabelecimentos de ensino não superior e de gestão dos respetivos recursos humanos, financeiros e materiais” (n.º 1 do artigo 26.º). Relativamente às escolas, o promissor regime de autonomia aos níveis cultural, pedagógico, administrativo e financeiro estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, nunca teve um desenvolvimento adequado, pelo que o seu impacto foi reduzido em virtude da existência de um contexto político profundamente contraditório com os princípios da autonomia e da descentralização (L. Lima, 2011a).

Entretanto, em 1985, tinha sido iniciada a primeira experiência próxima de agrupamento de escolas, quando o Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de fevereiro, criou as escolas preparatórias e secundárias, abreviadamente designadas C+S, nas localidades onde, em função da frequência escolar, não se justificasse a existências de duas escolas autónomas. Estas escolas possuiriam um

único órgão de gestão – o conselho diretivo - e um só conselho pedagógico, o qual poderia reunir por secção, uma para o ensino preparatório e outra para o ensino secundário.

A rede de escolas C+S, da responsabilidade governamental, conheceu rapidamente uma grande expansão, comprometendo a concretização de um ensino básico de três ciclos de acordo com os princípios consignados, pouco depois, pela LBSE, devido à “inclusão espúria de alguns ciclos do novo secundário de três anos” (Pires, 1993, p.39), até porque, de acordo com o mesmo autor, à época, existia ainda a rede de escolas do primeiro ciclo, da responsabilidade municipal, sem articulação com as escolas dos dois ciclos seguintes do ensino básico.

A esta preocupação manifestada por Lemos Pires foram dadas, aparentemente, algumas respostas através do Despacho conjunto n.º 28/SERE/SEAM/88, de 30 de junho, e do Despacho conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 6 de março, que concretizavam algumas das propostas da CRSE. O primeiro despacho admitia alguma flexibilidade de soluções, preconizando quatro estratégias para o reordenamento da rede escolar: a integração vertical de vários ciclos na mesma escola; o agrupamento horizontal de escolas do mesmo ciclo; a combinação dos dois modelos anteriores; e a integração de escolas em instalações diferentes. O segundo despacho, por sua vez, pretendia iniciar uma experiência de integração dos três ciclos do ensino básico, correspondendo aos princípios de unidade global deste nível de ensino, bem como de articulação e sequencialidade progressiva entre os três ciclos que o constituem, previstos no artigo 8.º da LBSE, no sentido de possibilitar ao jovem a frequência dos nove anos de ensino básico na mesma escola e, tanto quanto possível, com o mesmo conjunto de professores. Em consequência, entraram em funcionamento, em 1990/1991, as quatro primeiras escolas básicas integradas, a que outras se seguiram nos anos subsequentes, procurando-se integrar os três ciclos numa mesma unidade orgânica e até, numa visão redutora, de acordo com Lemos Pires (1993, 2000), num mesmo edifício, ficando excluídas as escolas primárias onde se lecionasse apenas o 1.º ciclo.

Por outro lado, invocando os argumentos apresentados nos trabalhos preparatórios da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de março, instituía, em regime experimental, um novo modelo de direção, gestão e administração das escolas, que não introduziu qualquer inovação no que à verticalização dos ciclos de ensino se refere, mas manteve em aberto a possibilidade de agrupamento horizontal, uma vez que preconizava a criação da área escolar, definida como o grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e/ou do 1.º ciclo do ensino básico (L. Lima, 2011a). Assim, aquele diploma identificava como critérios para a constituição destes agrupamentos, designadamente, o número de alunos, o número de docentes e a dispersão geográfica dos estabelecimentos, o que supunha uma orientação racionalizadora na reorganização da rede escolar no 1.º ciclo e na educação pré-escolar, em prejuízo de dinâmicas associativas locais que tivessem em consideração outros critérios, como a gestão partilhada de recursos ou a existência de projetos educativos comuns.

Relativamente a outro tipo de agrupamentos de escola, um novo despacho publicado na mesma época – o Despacho n.º 33/ME/91, de 8 de março -, embora admitisse tipologias diferenciadas com o objetivo de organizar uma rede escolar mais articulada e flexível, apenas atribuiu a designação de “escola básica integrada” àquela que, além dos três ciclos do ensino básico, também incluísse a educação pré-escolar (Pires, 1993).

O aprofundamento da reflexão teórica em torno das escolas básicas integradas levou a uma conceptualização mais abrangente do processo de integração, próxima do território educativo, traduzida no conceito de centro local de educação básica, que pressupunha a articulação das formas, modalidades, apoios e recursos capazes de promover a educação básica num determinado território, sob a responsabilidade de um estabelecimento de ensino (Pires, 1993, 2000). Na sequência desta conceptualização, foi publicado o Despacho n.º 45/SEEBS/SERE/93, de 3 de dezembro, que iniciou “a consubstanciação das escolas básicas integradas como centros locais de educação básica” (Pires, 2000, p.96), definindo uma tipologia escolar concentrada em instalações comuns ou adotando um modelo de funcionamento articulado com a utilização de diversas instalações, em torno de uma escola-sede. Além da integração orgânica dos diferentes ciclos do ensino básico e da educação pré-escolar, prevista já no Despacho n.º 33/ME/91, o Despacho n.º 45/SEEBS/SERE/93 alargava a ação da escola básica integrada ao ensino recorrente, à alfabetização de adultos, à iniciação profissional e à educação extraescolar.

Em conclusão, as possibilidades de agrupamento de escolas surgidas durante os XI e XII Governos Constitucionais, além de ficarem circunscritas à área escolar, com a possibilidade de integração da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, e a um pequeno número de escolas básicas integradas, foram ainda limitadas pelo facto de o modelo instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91 ter sido experimentado apenas em 49 escolas e 5 áreas escolares (Martins & Delgado, 2002), tendo o próprio Conselho de Acompanhamento de Avaliação deste modelo proposto a sua não generalização, devido à escassa autonomia atribuída às escolas e à manutenção de uma administração centralizada (L. Lima, 2011a). Na verdade, a alteração da estrutura orgânica do Ministério da Educação pelo Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de abril, efetuada supostamente para responder ao aprofundamento da autonomia da escola, depois de enfatizar, de forma retórica, que se pretendia revalorizar a organização, dotando-a de um perfil mais participativo e decisor no sistema, limitou-se a intervir em três vetores: o reforço dos serviços regionais na lógica da desconcentração; a flexibilização da estrutura central do Ministério da Educação; e a redefinição da sua missão em torno do desenvolvimento e modernização do sistema educativo.

### **3. A criação dos agrupamentos de escolas**

Depois de dez anos de governos do Partido Social Democrata (PSD), o Partido Socialista ganhou as eleições legislativas realizadas em 1995, obtendo uma percentagem de 44% dos votos, o que lhe permitiu constituir governo – o XIII Governo Constitucional –, baseado na metade dos deputados da Assembleia da República. O mesmo partido também ganhou as eleições legislativas realizadas em 1999, com uma percentagem de votos semelhante à obtida nas eleições anteriores, embora o governo constituído na sequência deste ato eleitoral – o XIV Governo Constitucional – não tenha concluído a legislatura, devido a um pedido de demissão apresentado em fins de 2001.

Ora, o programa do XIII Governo Constitucional identificava como prioridades, entre outras, o reforço da autonomia das escolas, valorizando a sua identidade e os seus projetos educativos, a maior flexibilidade da organização pedagógica e a sua adequação à diversidade dos alunos e dos territórios educativos, bem como a redefinição negociada da rede escolar através da elaboração da carta escolar, envolvendo os sistemas público, particular e cooperativo, com a participação efetiva e corresponsabilizada do poder local (Portugal, 1995).

Por sua vez, o programa do XIV Governo Constitucional, numa linha de continuidade com o anterior, pretendia assegurar “a consolidação das melhorias já obtidas, com reformulações e ajustamentos na organização pedagógica das escolas, nos currículos e sua gestão e na inscrição das escolas nas comunidades” (Portugal, 1999, p.22), através de medidas como: adoção de soluções organizativas diversas, no sentido de transformar a escola ou o agrupamento de escolas num polo dinamizador de um sistema de comunidades locais de formação; consolidação da autonomia e desenvolvimento de formas de administração e gestão das escolas que favorecessem a constituição de agrupamentos, com base em critérios de contiguidade territorial e sequencialidade curricular; consolidação e racionalização da rede escolar, em especial no 1.º ciclo do ensino básico; articulação com as câmaras municipais, no sentido de dotar todos os concelhos de cartas escolares; generalização dos conselhos locais de educação; reestruturação orgânica dos serviços centrais e regionais do ME, por forma a garantir o reforço da articulação vertical dos organismos centrais, a valorização da centralidade das escolas e o aprofundamento da articulação regional e local das estruturas de educação e formação.

Por outro lado, o programa do XIV Governo introduzia uma rutura, no plano discursivo, em relação aos programas anteriores, devido ao abandono da ideia de reforma educativa, “para eleger o consenso nacional como o campo privilegiado na educação e enfatizar a participação como fundamento da democratização” (Teodoro & Aníbal, 2008, p.85). A procura deste envolvimento social na construção da política educativa traduziu-se, a partir de 1996, na proposta apresentada a diversos parceiros sociais, entre eles serviços públicos, associações, órgãos do poder local, direções das escolas, sindicatos, organizações não-governamentais, sociedades científicas e profissionais,

fundações e individualidades do mundo cultural, científico e económico, com vista à celebração de um pacto educativo para o futuro, a fim de superar o atraso educativo português e aproximar o país dos níveis de qualificação dos países europeus (Benavente, 2004; Martins & Delgado, 2002). O pacto incluía um conjunto de bases, princípios gerais e objetivos estratégicos, além de dez compromissos para a ação. No primeiro destes compromissos – “Descentralizar as políticas educativas e transferir competências para os órgãos de poder local” (Benavente, 2004, p.101) -, previa-se, como ações prioritárias, o lançamento do processo de reordenamento territorial dos níveis de intervenção na gestão da rede escolar, a transferência de poderes e competências para o poder local em vários domínios e a dinamização dos conselhos locais de educação.

O pacto conheceu diversas dificuldades e foi objeto de muitas críticas. Quanto às dificuldades, destaca-se o facto de a própria ideia de pacto constituir uma novidade em Portugal e, portanto, ter suscitado múltiplas desconfianças, sobretudo por parte das escolas. Relativamente às críticas, elas surgiram quer da parte dos partidos políticos à esquerda e à direita do Partido Socialista, que preferiram centrar-se em questões mais prementes à época, como a realização dos exames nacionais do ensino secundário ou os programas de certas disciplinas, quer da parte dos sindicatos de professores, que receavam perder influência na orientação da política educativa perante a emergência de novos atores sociais, além de considerarem o texto “vago e impreciso” (Benavente, 2004, p.86). Assim, apesar de alguns resultados alcançados ao nível da visibilidade social da educação, do número de textos produzidos, da celebração de protocolos com parceiros sociais ou da criação de novas estruturas de participação da comunidade educativa (Benavente, 2004), João Barroso (2003b) conclui que o acordo não chegou a consolidar-se quer devido à falta de condições políticas relacionadas com o facto de o governo não dispor de maioria absoluta no Parlamento, quer devido à própria ambiguidade do conteúdo do pacto, “que não encontrou grande eco na opinião pública” (Barroso, 2003b, p.71).

Apesar disso, no desenvolvimento do programa de Governo e do pacto educativo, foi encomendado a João Barroso um estudo prévio sobre as implicações junto das escolas, relacionadas com a possível transferência de poderes e competências para as autarquias, de que resultou um programa de reforço da autonomia das escolas (Barroso, 1996b). O documento identifica sete princípios que o programa de autonomia deveria respeitar: i) a necessidade de o reforço da autonomia ser acompanhado de medidas complementares, no âmbito de um processo global de territorialização das políticas educativas; ii) a preservação do papel regulador do Estado e da administração, a fim de evitar que o processo de autonomia se transformasse numa segmentação e pulverização do sistema educativo, pondo em causa princípios de equidade e democraticidade no acesso à educação; iii) a criação de condições e a montagem de dispositivos que libertassem as autonomias individuais nas escolas e lhes conferissem um sentido coletivo, sem reduzir a autonomia à definição de um quadro legal com as regras de partilha dos poderes pelos diversos níveis de



administração; iv) o entendimento de que a autonomia não constituía uma obrigação das escolas, mas uma possibilidade de que elas dispunham para, através de um contrato, definirem as atribuições, competências e recursos para a realização do seu projeto educativo; v) o carácter instrumental do reforço da autonomia, tendo em vista permitir a prestação pelas escolas, em melhores condições, do serviço público de educação; vi) a convicção de que a autonomia tinha custos, exigia compromissos das escolas e da administração e deveria traduzir-se em benefícios para os diversos intervenientes; vii) e, finalmente, a ideia de que a autonomia também poderia ser um processo de aprendizagem, para as escolas e para a administração educativa (Barroso, 1996b, 2005b).

Por outro lado, o documento admitia que o reforço da autonomia da escola era inseparável de outras intervenções como: a reorganização e a redefinição funcional do aparelho de Estado, aos níveis central e regional; a transferência de competências para as autarquias; a corresponsabilização da sociedade local pela prestação do serviço público de educação, através da constituição de parcerias; e o desenvolvimento da capacidade de gestão das escolas, o que obrigaria à existência de estruturas organizativas adequadas, incompatíveis com escolas de pequena dimensão na educação pré-escolar e no 1.º ciclo (Barroso, 1996b).

Esta última proposta traduzia-se na necessidade de se constituírem associações de escolas, “sem que isso ponha em causa a «individualidade» (social, humana e pedagógica) de cada um dos elementos que compõe essa rede” (Barroso, 1996b, p.53). Estas associações, além de corresponderem a imperativos de gestão, também propiciariam a constituição de territórios educativos, definidos pela rede de equipamentos ao serviço de determinada população. Entretanto, os territórios educativos não seriam fixados, compulsivamente, na carta escolar, mas concretizados através de processos negociais. Finalmente, quanto aos tipos de associação de escolas, Barroso propunha o desenvolvimento quer do modelo da escola básica integrada, agregando vários estabelecimentos, quer da área escolar, integrando jardins-de-infância e escolas do 1.º ciclo.

Entretanto, de posse destas propostas e por antecipação em relação à publicação do Decreto-Lei que viria alterar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, o governo publicou o Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho. Este despacho teve origem num grupo de trabalho criado no ano letivo anterior – o Projeto Educação Primeira – com o mandato de identificar problemas do 1.º ciclo do ensino básico e propor soluções adequadas (Ferreira, 2000). Neste sentido, tendo diagnosticado problemas como a dispersão, a pequena dimensão, o isolamento das escolas, a escassez de recursos e o desajustamento entre uma rede escolar projetada outrora para o mundo rural face a uma sociedade com características tipicamente urbanas, o grupo de trabalho encaminhou-se, enquanto solução, para a “criação de unidades organizacionais de maior dimensão e mais consistentes, do ponto de vista material e humano” (Ferreira, 2000, p.139). Estas unidades deveriam articular o 1.º ciclo com a educação pré-escolar, considerando as afinidades organizacionais e pedagógicas destes níveis de educação e ensino, no sentido de concretizar uma

ideia de escola enquanto unidade territorial de gestão e de coordenação integrada de recursos humanos e materiais ao nível local.

O Despacho Normativo n.º 27/97 acolheu algumas destas propostas. Assim, assumindo que 1997/1998 constituía o ano de preparação para a aplicação do novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, que viria substituir o regime instalado pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 24 de outubro, aquele Despacho enunciava a pretensão, designadamente, de estimular a iniciativa das escolas com vista ao reordenamento da rede escolar, através de novas dinâmicas de associação e agrupamento de escolas. Para o efeito, instava-se os órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e das escolas básicas e secundárias a apresentarem propostas de agrupamentos de escolas, em articulação com as direções regionais de educação, no sentido de se proceder ao reordenamento da rede escolar. As direções regionais de educação deveriam conferir prioridade às propostas de agrupamento vertical entre jardins-de-infância e escolas do ensino básico da respetiva região, às experiências anteriores de escolas básicas integradas e áreas escolares ou territórios educativos de intervenção prioritária, bem como às propostas que visassem a superação de situações de isolamento, particularmente de jardins-de-infância e escolas do 1.º ciclo do ensino básico mediatizado.

De acordo com o relatório da respetiva comissão de acompanhamento (Portugal, 1998), constituíram-se 43 agrupamentos de escolas, dos quais 29 por associação de jardins-de-infância e escolas do 1.º ciclo e 14 por associação de escolas com 2.º e 3.º ciclos (Martins & Delgado, 2002). Na verdade, a dinâmica social resultante deste despacho rapidamente categorizou os agrupamentos constituídos em dois tipos: os agrupamentos horizontais, correspondendo ao agrupamento de estabelecimentos do 1.º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar; e os agrupamentos verticais, correspondendo ao agrupamento destes primeiros nível e ciclo com estabelecimentos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (Ferreira, 2000). Os defensores do primeiro tipo de agrupamento argumentavam com a congruência desta solução face à realidade organizacional e pedagógica do 1.º ciclo e da educação pré-escolar, caracterizada pelas semelhanças entre eles quer ao nível da rede escolar quer ao nível do regime de monodocência. Os defensores do segundo tipo consideravam que o agrupamento de estabelecimentos de educação e ensino, desde a educação pré-escolar ao 9.º ano de escolaridade, garantia a articulação e a sequencialidade progressiva entre os dois níveis – pré-escolar e ensino básico - e os diferentes ciclos do último destes níveis, criando condições para um percurso de mais sucesso escolar dos alunos (Pires, 2000).

Por outro lado, na sequência do relatório de João Barroso (1996b), foi publicado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que atribuía, no artigo 8.º, aos diretores regionais de educação a competência de apresentação de propostas de criação de agrupamentos para integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, a incluir num projeto anual de reordenamento da rede escolar, mediante prévia audição do departamento central encarregado do

planeamento, dos municípios e dos órgãos de gestão das escolas envolvidas. Por outro lado, o diploma considerava agrupamentos de escolas quer as escolas básicas integradas quer as áreas escolares introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 172/91, embora, em relação a estas, admitisse a necessidade da sua reestruturação.

Além disso, o artigo 5.º do regime de autonomia, administração e gestão anexo ao Decreto-Lei n.º 115-A/98 definia os agrupamentos de escolas como unidades organizacionais constituídas por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis ou ciclos de ensino, dotadas de órgãos de administração e gestão próprios. Os agrupamentos de escolas teriam as seguintes finalidades: favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica; superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social; reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos integrados no agrupamento e o aproveitamento racional dos recursos; garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão; e valorizar e enquadrar experiências que estavam em curso.

Por sua vez, o artigo 6.º definia os princípios e critérios que os agrupamentos deveriam respeitar, destacando-se: a apresentação de um projeto pedagógico comum; a construção de percursos escolares integrados; o desenvolvimento da articulação curricular entre níveis e ciclos; a proximidade geográfica; a expansão da rede da educação pré-escolar; e a reorganização da rede educativa. Por outro lado, os agrupamentos de escolas integrariam, em princípio, estabelecimentos de educação e ensino do mesmo concelho, que manteriam, no caso de agregação, a sua denominação e a sua identidade, embora se procurasse garantir que nenhum ficaria em situação de isolamento tal que dificultasse uma prática pedagógica de qualidade.

Neste sentido, o Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, fixou os critérios para a constituição de agrupamentos, tal como estava previsto pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, além de ter determinado que, finalmente, os delegados e subdelegados escolares cessavam as suas funções em virtude de o regime de autonomia, administração e gestão das escolas previsto neste Decreto-Lei ter sido estendido à educação pré-escolar e ao 1.º ciclo do ensino básico.

Assim, relativamente ao conceito de agrupamento de escolas, bem como aos seus princípios e critérios, aquele normativo limitou-se a reproduzir o que já se encontrava legislado. Em complemento, o Decreto Regulamentar especificou quatro requisitos para a criação de agrupamentos de escolas: a emissão de parecer favorável do município respetivo; a sua compatibilidade com os princípios orientadores da rede escolar e da carta escolar concelhia; a existência de recursos que viabilizassem financeiramente o agrupamento; e o respeito por um conjunto de parâmetros técnicos sobre tipologias, modalidades de agregação, caracterização de edifícios e infraestruturas educativas e dimensão-padrão quer dos estabelecimentos de educação e ensino quer dos quadros de pessoal docente e não docente.

Quanto ao processo de constituição do agrupamento, o decreto-regulamentar regressou à atribuição da iniciativa ao estabelecimento de ensino ou ao município, de acordo com o previsto no Despacho Normativo n.º 27/97, pelo que estes órgãos poderiam apresentar propostas ao respetivo diretor regional de educação, subscritas pelos órgãos de gestão dos estabelecimentos envolvidos, e mediante consulta prévia das associações de pais e outras entidades representativas da respetiva comunidade.

Entretanto, o Governo encomendou a avaliação externa da aplicação do regime de autonomia, administração e gestão das escolas definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 a uma equipa coordenada pelo mesmo autor do estudo prévio, de que resultou um relatório relativo aos dois primeiros anos de aplicação daquele regime (Barroso, 2001). No capítulo dedicado aos agrupamentos de escolas, o relatório reconhece que este processo oscilou entre duas lógicas - uma lógica de “dinamismo associativo local” e uma lógica de “reordenamento da rede escolar” (Barroso, 2001, p.36) – as quais mostraram dificuldades de compatibilização ao nível dos princípios e, em consequência, motivaram estratégias divergentes, culminando com a frustração de expectativas e a emergência de zonas de ambiguidade e de conflito.

O relatório identifica três situações-tipo neste processo. Assim, nos casos em que houve concordância entre a proposta da direção regional de educação e a iniciativa local, a negociação decorreu sem problemas, pelo que a constituição do agrupamento se transformou num “momento forte de integração dos diferentes estabelecimentos de ensino” (Barroso, 2001, p. 36). Por outro lado, o processo foi igualmente pacífico nas situações em que não emergiu qualquer iniciativa local, tendo as direções regionais de educação procurado convencer as câmaras municipais e as escolas da bondade e da racionalidade da sua proposta, considerando as vantagens daí resultantes para os alunos e para as escolas. Inversamente, nas situações em que ocorreram divergências entre as propostas das direções regionais e as iniciativas locais ou, no caso de estas não existirem, ter surgido resistência de alguma escola ao seu processo de integração, a conflitualidade emergiu.

A resistência de algumas escolas teve causas diversas, entre elas o facto de existirem incompatibilidades, ao nível local, entre professores e escolas que não pretendiam integrar o mesmo agrupamento ou falta de afinidade de projeto e ação pedagógica entre escolas que as direções regionais de educação desejavam colocar em agrupamentos diferentes (Barroso, 2001). No plano da tipologia dos agrupamentos, no caso dos agrupamentos verticais, verificou-se o receio por parte dos professores do 1.º ciclo do ensino básico de serem absorvidos pelas escolas do 2.º e 3.º ciclos, as quais, por sua vez, receavam perder privilégios pela necessidade de partilha de recursos com as escolas do 1.º ciclo, enquanto, no caso dos agrupamentos horizontais, surgiu o receio por parte dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo de assumirem responsabilidades ao nível da gestão e administração desses agrupamentos, a que não estavam habituados.

Em consequência, a conflitualidade centrou-se em três áreas: o desenho da rede, isto é, a identificação dos estabelecimentos de ensino a integrar num determinado agrupamento; a tipologia de agrupamento a criar, englobando um agrupamento horizontal, que reunisse escolas do 1.º ciclo do ensino básico e jardins-de-infância, ou vertical, que agrupasse jardins-de-infância e escolas dos três ciclos do ensino básico; e a existência de qualquer agrupamento, independentemente do seu desenho ou da tipologia a adotar.

Apesar disso, e de um modo geral, o relatório admite que o processo de constituição de agrupamentos de escolas revelou um consenso aparente quer relativamente às suas vantagens pedagógicas quer em relação às tipologias de agrupamentos previstas. Além disso, também explicita alguma indefinição sobre os critérios a adotar para a sua aplicação e uma atitude tática da parte das direções regionais de educação e do poder local na adoção de “soluções flexíveis e casuísticas, em função das conjunturas específicas e do jogo de interesses local” (Barroso, 2001, p.38).

Esta conclusão a propósito da constituição dos agrupamentos de escolas constituiu um aspeto favorável do balanço global, embora, no seu conjunto, a aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 tivesse ficado aquém de muitas expectativas, como sublinha o relatório (Barroso, 2001, p.21):

*O balanço final que se pode tirar do conjunto dos estudos efetuados mostra que, do ponto de vista formal, o processo de aplicação do decreto-lei 115-A/98 conseguiu realizar grande parte das mudanças de estrutura da gestão que estava prevista. [...] Contudo, para quem imaginava que o decreto-lei 115-A/98 era muito mais do que uma simples remodelação formal da gestão escolar, os resultados alcançados, no final de dois anos, são frustrantes. Mesmo sabendo que o processo era difícil e que contava com muitos obstáculos, era possível ter feito mais. Por isso, as recomendações que é possível fazer agora não diferem muito das que formulei no estudo prévio realizado pelo Ministério da Educação em 1996 e que se podem consubstanciar nos princípios de reforço de autonomia então definidos.*

Em síntese, começa a emergir, quer ao nível da orientação política quer na legislação publicada sobre a constituição de agrupamentos de escolas, o favorecimento de uma lógica de verticalização e uma lógica de racionalização de recursos a propósito do reordenamento da rede escolar. Por outro lado, transparece alguma ambiguidade e contradição em relação à iniciativa de constituição de agrupamentos de escolas, uma vez que não é estimulada, com clareza, a dinâmica de associação de escolas, como propunha João Barroso (1996b), antes se deslocou a iniciativa do processo, no âmbito da reorganização da rede escolar, para os órgãos regionais desconcentrados do Ministério da Educação, mediante simples consulta prévia às escolas e aos municípios envolvidos. Assim, ao analisar o alcance e significado destas medidas, Licínio Lima (2011a, p.93) reconhece que:

*A lógica racionalizadora e de reordenamento da rede escolar emergia lentamente para não mais deixar de se manifestar, por vezes, incapaz de atender a objetivos políticos mais substantivos, de carácter participativo, descentralizador e autónomo, incompatíveis com a imposição burocrática de soluções uniformes e consideradas ótimas.*

Sarmento (1999) também analisou esta fase do processo de constituição de agrupamentos de escolas, tendo considerado que os aspetos mais focados - o debate sobre a verticalização ou horizontalização, a dimensão da organização, as modalidades organizacionais internas, as modalidades de agregação das escolas e o financiamento autárquico ou central - constituíam apenas a superfície da modelação estrutural da educação básica, o que tendia a ocultar as realidades densas de natureza educativa que sustentam e legitimam as mudanças. Assim, o autor efetua o seguinte balanço global sobre o novo tipo de organização (Sarmento, 1999, p.18):

*O processo de constituição dos agrupamentos educativos tem sido dominado por uma agenda administrativista e gestionária, que, aliás, não é alheia à orientação política que prevaleceu no referido processo de “autonomia e gestão”, caracterizado pela substituição da dinâmica socioeducativa de apropriação dos poderes de decisão na escola e da fundamentação comunitária e cívica da ação pedagógica pelo exercício, retoricamente coberto, de uma simples alteração morfológica das estruturas educativas, sem impacto profundo nos respetivos sentidos de ação nem efetiva devolução de poderes às comunidades educativas.*

Importa, finalmente, referir que o artigo 2.º do regime de autonomia, administração e gestão das escolas criado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 previu a criação, com base na iniciativa do município, de estruturas de participação de diversos parceiros sociais, designadas conselhos locais da educação, tendo em vista a articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em domínios como a definição da rede escolar. Contudo, estas estruturas não chegaram a ser objeto de outra regulamentação específica, com exceção das Leis n.ºs 159/99, de 14 de setembro, e 169/99, de 18 do mesmo mês, nas quais se atribuía aos municípios, especificamente às respetivas assembleias municipais, a competência de criação dos conselhos locais de educação, o que estimulou alguns, porventura mais ousados, a criarem e dinamizarem estas estruturas de âmbito local, no âmbito da decisão sobre determinados aspetos da prestação do serviço público de educação. No entanto, Fernandes (1999) chamou a atenção para alguns riscos deste processo, como a indefinição do campo de intervenção do órgão, as resistências institucionais, corporativas e individuais para a cooperação conjunta, o excessivo número de participantes, as competências puramente consultivas e a inexistência de um apoio logístico adequado, tornando o órgão excessivamente dependente de outras entidades. Segundo Fernandes (1999), a indefinição ou ausência destas condições poderiam transformar o conselho local de educação num espaço de boas vontades com escasso impacto nas decisões locais, pelo que o autor alertava para o facto de, na ausência de uma descentralização ou, pelo menos, de uma desconcentração para o nível local, se correr o risco de as potencialidades daquele órgão ficarem limitadas, transformando-se em mais uma experiência frustrante para os que se haviam empenhado na sua criação de forma mais ativa.

#### **4. O reforço da política de criação de agrupamentos de escolas**

Depois de seis anos de governação socialista, o ano de 2002 iniciou-se com a vitória do PSD nas eleições legislativas antecipadas, nas quais obteve uma percentagem de 40% dos votos e, por esse motivo, se viu forçado a efetuar uma coligação de governo com o Centro Democrático Social (CDS). O novo Governo Constitucional – o XV - também não terminaria a legislatura em virtude da nomeação do primeiro-ministro para presidente da Comissão Europeia, em 2004, o que obrigou à formação do XVI Governo Constitucional, com base na mesma maioria parlamentar do anterior. O XVI Governo teve um período de vida limitado a um ano, em virtude de ter sido demitido em 2005 pelo Presidente da República, o que implicou, de novo, o recurso a eleições legislativas antecipadas.

Apostado em investir na qualificação dos portugueses, o programa do XV Governo Constitucional retomou algumas das linhas orientadoras da política educativa do princípio da década de noventa do século passado. Assim, o programa pretendia “recentrar as políticas educativas na resposta objetiva às necessidades de cada aluno” (Portugal, 2002, p.107), não contendo qualquer referência a temas fundamentais dos anteriores governos socialistas, como o papel da escola no sistema educativo, a democratização e a descentralização da educação, a territorialização da política educativa e a autonomia da escola (L. Lima, 2006). Em alternativa, o programa privilegiava a transferência de competências para a administração local, especialmente em relação à educação pré-escolar e ao ensino básico, numa perspetiva de “subsidiariedade da função autárquica para com a função central [...] em nome de um maior envolvimento das comunidades locais e das famílias na vivência e no sucesso do sistema de ensino” (Portugal, 2002, p.112).

Além disso, o programa estabelecia uma articulação entre os atrasos estruturais e os bloqueios que impediam a entrada de Portugal numa desejada modernidade, atribuindo-os ao crescente estatismo a que a educação estava sujeita e ao quase monopólio estatal da escola pública. Este monopólio acentuava um conjunto de limitações de funcionamento e da cultura da escola pública, o que contrariava, segundo o programa (Portugal, 2002), o princípio constitucional de liberdade de ensinar e aprender, pelo que era retomada a política de diminuição do papel do Estado na educação e a valorização da iniciativa privada e social.

A principal novidade do programa do XV Governo consistia na valorização de uma cultura de avaliação (das escolas, dos professores, dos funcionários, dos alunos), com consequências para os diversos objetos avaliados. Assim, no caso das escolas, previa-se a “publicitação de resultados e a criação de um sistema de distinção do mérito e de apoio” (Portugal, 2002, p.109) àquelas que evidenciassem dificuldades, enquanto, no caso dos alunos, se esboçava a proliferação de exames nacionais no fim de todos os níveis/ciclos, desde o 1.º ciclo ao ensino secundário.

O programa do Governo não continha orientações concretas em relação à rede escolar, a não ser uma referência genérica à necessidade de simplificar a “complexa e pesada estrutura

administrativa desconcentrada, evitando a proliferação de níveis de decisão e de enquadramento” (Portugal, 2002, p.113) daquela rede. Tal não obstou a que fosse publicado o Despacho n.º 13 313/2003, de 8 de julho, que alterou de modo significativo a orientação estabelecida até esse momento sobre os agrupamentos de escolas.

Na verdade, este Despacho tornou explícito o objetivo de agrupar todas as escolas existentes, integrando-as em “unidades de gestão” (I, n.º 1, alínea a), mas, dentro desta lógica de agregação, privilegiava os agrupamentos verticais, com base no argumento pedagógico de que só estes favoreciam um percurso sequencial e articulado dos alunos para o cumprimento da escolaridade obrigatória. Esta constituição de agrupamentos numa lógica de verticalização deveria estar concluída em 2003/2004, pelo que só seria admitida a formação de agrupamentos horizontais em casos excecionais, fundamentados pelo respetivo diretor regional de educação. Por outro lado, além da extinção das escolas do ensino básico mediatizado, o Despacho determinava o encerramento das delegações escolares, enquadrando definitivamente a gestão do 1.º ciclo do ensino básico no modelo de organização estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, o que, aliás, já havia sido tentado pelo Decreto-Regulamentar n.º 12/2000, aparentemente sem sucesso.

As múltiplas reações de oposição por parte dos mais diversos atores (associações de professores, associação de municípios, associações de pais e encarregados de educação) ao Despacho n.º 13 313/2003 basearam-se quer no plano jurídico quer no plano da ação (L. Lima, 2011a). No plano jurídico, argumentou-se que um despacho não poderia estabelecer orientações que contrariavam o Decreto-Lei n.º 115-A/98 e o Decreto Regulamentar n.º 12/2000, diplomas que não impunham a verticalização dos agrupamentos como regra e a horizontalização como exceção. No plano da ação, defendeu-se que os agrupamentos existentes haviam resultado da dinâmica tripartida das escolas e suas comunidades educativas, das autarquias locais e da administração educativa, pelo que os agrupamentos constituídos não poderiam ser substituídos pela mera imposição arbitrária por parte da administração central<sup>1</sup>.

Esta alteração da orientação política em relação aos agrupamentos de escolas foi influenciada pelas opções de modernização do sistema, de racionalização dos recursos educativos, de reordenamento da rede escolar e de recentralização e desconcentração administrativa (L. Lima, 2006). Quanto à territorialização da política educativa, o mesmo autor interpreta desta forma o novo sentido desta expressão (L. Lima, 2006, p.36):

*Estamos, assim, face a uma lógica de tipo hierárquico e extensionista, reconceptualizando a expressão «territorialização da política educativa» e associando-a, agora, não propriamente a uma democratização e descentralização de poderes, mas antes a uma eficaz disseminação geográfica e a uma fiel realização das diretivas centralmente produzidas para todos os territórios escolares.*

---

<sup>1</sup> Cf., por exemplo, a declaração conjunta da Federação Nacional dos Professores (FENPROF) e da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), de 30 de junho de 2003 (disponível em <https://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=76&doc=79>, consultado em 28/03/2020).



Na verdade, no que designou como transferência de competências para a administração local, o XV Governo Constitucional, através do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, clarificou, finalmente, as competências dos conselhos locais de educação, agora renomeados conselhos municipais da educação, dado que essas competências não haviam sido normativamente definidas até então, atribuindo aos municípios a competência de coordenação da política educativa local em articulação com outras políticas sociais. Deste modo, ao conselho municipal de educação cabia acompanhar o processo de elaboração e atualização da sua carta educativa, participar na negociação dos contratos de autonomia previstos no Decreto-Lei n.º 115-A/98, apreciar os projetos educativos a desenvolver no município e intervir na qualificação e requalificação do parque escolar.

A carta educativa era um instrumento diferente da anterior carta escolar ao nível das problemáticas, do processo negocial e da dimensão gestionária (Martins, 2005). De facto, a carta educativa abordava a diversidade de aspetos do sistema do ensino e da formação ao nível local numa perspetiva ampla, implicava decisões que pressupunham um processo negocial e a partilha de poderes, contrastando com um mero ato impositivo, e comportava “uma dimensão gestionária, isto é, para organização e atuação específicas” (Martins, 2005, p.149).

A composição do conselho municipal de educação foi imposta pelo poder central, prevendo uma forte representação autárquica, pelo que esta decisão pode interpretar-se, de forma, aparentemente, simultânea e paradoxal, como uma municipalização da educação associada ao reforço do papel centralizador do Estado (Baixinho, 2011) e do seu controlo sobre a administração local, embora realizada a pretexto de uma política de descentralização (Cruz, 2012). No mesmo sentido, alguns estudos realizados sobre o conselho municipal de educação sinalizaram outros aspetos contraditórios, como o escasso papel deste órgão na coordenação da política educativa local, em virtude de ser um órgão de consulta (Prates, 2008), o seu papel de simples legitimação das decisões da autarquia e da falta de impacto das suas orientações na política educativa local (Cruz, 2012), a falta de representação da direção das escolas, dos agrupamentos de escolas e da educação não formal no órgão (Cerca, 2007) e o papel redutor da carta educativa, limitada à gestão do parque escolar e respetivos equipamentos, em vez de constituir um instrumento de “implementação de uma verdadeira política educativa concelhia” (Castro & Rothes, 2014, p.11).

De facto, relativamente à carta educativa, o Decreto-Lei n.º 7/2003 considerava que ela constituía um instrumento de planeamento e reordenamento dos edifícios educativos, no sentido de satisfazer a oferta educativa e formativa numa perspetiva de racionalização da utilização dos recursos. Assim, o diploma subordinava a elaboração da carta educativa aos princípios definidos a nível nacional, ao afirmar que ela era “o reflexo, a nível municipal, do processo de ordenamento a nível nacional da rede de ofertas de educação e formação” (n.º 2 do artigo 11.º), acentuando, de forma retórica, em contradição com o princípio recentralizador anterior, as opções de

descentralização administrativa, de reforço do modelo de gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, de valorização do papel da comunidade educativa e dos projetos educativos das escolas.

Além disso, o diploma introduzia o conceito de “rede educativa” (artigo 13.º) enquanto configuração da organização territorial dos edifícios escolares, com o objetivo de corrigir desigualdades e assimetrias locais e regionais, e assegurar a igualdade de oportunidades de educação pré-escolar e de ensino a todas as crianças e alunos. Esta rede organizar-se-ia de acordo com três princípios fundamentais: a conceção da educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica; a sequencialidade entre os diferentes ciclos do ensino básico como fator de sucesso escolar, valorizando percursos escolares realizados numa única escola ou num agrupamento de escolas; e, por último, a expressão territorial da rede educativa, no sentido de garantir a complementaridade e a racionalidade da oferta de formação.

Elaborada pelo município e aprovada pela assembleia municipal, a carta educativa pressupunha um papel relativamente secundário do conselho municipal de educação, limitado à emissão de parecer sobre o documento. Na verdade, o processo de conceção e elaboração das cartas educativas foi definido num protocolo celebrado entre o Ministério da Educação e a Associação Nacional de Municípios Portugueses (Portugal, 2005b), o qual, entre outros aspetos, estabeleceu um “conteúdo-padrão da carta educativa de cada município” (n.º 2 da Cláusula Terceira), bem como um índice e a matriz do texto a utilizar (Portugal, 2005c), pelo que a elaboração da carta educativa se caracterizou como um processo “fortemente regulado e condicionado por duas entidades [...], transparecendo uma visão técnico-instrumental e não tanto um processo participativo de natureza política” (Castro & Rothes, 2014, p.237).

Num trabalho que incidiu sobre as cartas educativas da região centro, Cordeiro e Martins (2013), tendo em conta cinco dimensões de análise – encerramento de escolas do 1.º ciclo e jardins-de-infância, concentração da rede escolar, distribuição espacial das escolas no território municipal, diversidade de tipologias de estabelecimentos e alunos em mobilidade –, identificaram três tipos de reordenamento da rede educativa: “decretado”, “de conciliação” e “comunitário”. No primeiro tipo, as soluções encontradas apresentam total correspondência com as defendidas pelo Estado, o que se traduziu na passagem de uma lógica de distribuição espacial assente na proximidade para uma outra baseada na eficiência/eficácia, embora preocupada com a igualdade de acesso, bem como no encerramento de um número expressivo de escolas do 1.º ciclo, numa rede fortemente concentrada, e num significativo número de alunos em mobilidade. Por sua vez, a rede do tipo “conciliação” caracteriza-se pelo confronto, negociação e compromisso entre o município e o Ministério da Educação em relação às soluções encontradas, o que conduziu à coexistência de zonas com uma rede concentrada e outras mais dispersa, à compatibilização entre lógicas racionalizadoras e lógicas de proximidade, à existência de tipologias diversificadas de estabelecimentos e à limitação da mobilidade dos alunos a determinadas zonas do território municipal. Finalmente, na rede do tipo

“comunitário”, prevaleceram os interesses políticos e sociais locais, o que se traduziu numa rede com poucas alterações, apostada numa lógica de proximidade, com poucos alunos em mobilidade e onde se conservaram em funcionamento escolas do 1.º ciclo com frequência escassa.

Entretanto, as condições em que ocorreu a substituição do XV pelo XVI Governo Constitucional – pedido de demissão do primeiro-ministro do XV Governo - implicaram a continuidade das opções fundamentais nos respetivos programas de governo, incluindo a área da educação, sendo os textos muito semelhantes. Assim, o programa do XVI Governo apostou na “continuidade da opção estratégica de articulação entre as políticas de educação e formação” (Portugal, 2004a, p.186), assumindo que a política educativa deveria responder às necessidades de cada aluno e que não era desejável o quase monopólio da escola pública na educação e no ensino, por contrariar o princípio constitucional da liberdade de aprender e ensinar. Em consequência, o Governo propunha-se desenvolver um sistema de avaliação do desempenho das escolas, transferir competências para a administração local e criar condições para a profissionalização da gestão dos estabelecimentos de ensino, no sentido de prestigiar a figura do diretor de escola, sem enunciar quaisquer medidas relativamente à reorganização da rede escolar e, de modo específico, em relação aos agrupamentos de escolas.

A novidade representada pelo reforço do prestígio do diretor de escola prenunciava uma mudança na gestão das escolas e dos agrupamentos, que viria a acontecer com o governo seguinte, caracterizada pela substituição dos órgãos colegiais eleitos por órgãos singulares, mais facilmente responsabilizados perante o poder central e supostamente mais competentes do ponto de vista técnico. Parece, assim, que, para os XV e XVI Governos, as características democráticas de gestão da escola constituíam um obstáculo a uma gestão de carácter gerencialista, onde a imposição hierárquica do agrupamento de escolas, o reordenamento da rede escolar segundo critérios de racionalização e recentralização, bem como o desprezo pela livre vontade das escolas na génese de processos de associação, passaram a constituir os princípios orientadores da política educativa (L. Lima, 2006).

Em conclusão, o escasso ano de funções do XV Governo Constitucional não lhe permitiu imprimir qualquer marca significativa na política educativa e, em particular, no desenvolvimento dos agrupamentos de escolas. Em todo o caso, em finais de 2004, das 12 663 escolas da rede escolar, 11 493 (91%) estavam integradas num total de 765 agrupamentos, a maioria dos quais eram agrupamentos verticais (654), sendo horizontais apenas 111 (L. Lima, 2011a). Por sua vez, os jardins-de-infância e as escolas do 1.º ciclo do ensino básico também estavam, maioritariamente, integrados em agrupamentos (95%), enquanto as escolas básicas de 1.º e 2.º ciclos, as escolas básicas do 2.º ciclo, as escolas básicas integradas e as escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclos com o ensino secundário tinham sido integradas em, pelo menos, 80%. Em contrapartida, o processo de agrupamento só muito levemente havia atingido as escolas secundárias, que, na sua esmagadora

maioria (99%), continuavam escolas singulares ou não agrupadas, situação que, em breve, se iria alterar.

## **5. Dos agrupamentos aos mega-agrupamentos de escolas**

A demissão do XVI Governo Constitucional, em 2005, provocou a realização de eleições legislativas que deram a vitória ao PS, com maioria absoluta. Formado o XVII Governo Constitucional, o seu programa recuperou o princípio de meados da década de noventa segundo o qual “as escolas são o centro do sistema educativo” (Portugal, 2005a, p.43). A reassunção deste princípio implicou a retoma da ideia de reforço da autonomia das escolas por via da celebração de contratos de autonomia, previstos no Decreto-Lei n.º 115-A/98, mas ignorados pelos diversos governos até esse momento.

Contudo, numa linha de continuidade com orientações do governo anterior, o programa do novo Governo reafirmava a criação de um programa de avaliação das escolas básicas e secundárias, que também não havia sido desenvolvido, tendo em vista premiar as melhores e apoiar as que estivessem em dificuldades. Na verdade, o Governo desencadeou, em 2006, um programa de avaliação externa, com a participação, a título experimental, de vinte e quatro escolas, que tinha ainda como objetivo a afinação e validação de um quadro de referência que pudesse ser utilizado no processo de generalização da avaliação a todas as escolas e agrupamentos (Carvalho & Costa, 2017). A realização desta avaliação externa era condição necessária para a celebração dos contratos de autonomia, tendo sido então subscritos os primeiros vinte e um, oito anos após a sua criação pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Ao nível dos agrupamentos de escolas, o programa do Governo afirmava que era “necessário consolidar a dinâmica dos agrupamentos das escolas do ensino básico, mas numa lógica em que a organização seja instrumental face às necessidades educativas” (Portugal, 2005a, p.43), prosseguindo-se a racionalização da rede de educação pré-escolar e do 1.º ciclo em cooperação com as autarquias, as “instituições competentes” e as entidades representativas da sociedade civil. Ou seja, o PS também não punha em causa a lógica de imposição hierárquica de agrupamentos por parte da administração central e regional, perfilhada pelos sucessivos governos desde 2003.

Uma outra linha de continuidade em relação aos dois programas anteriores de governo diz respeito à administração das escolas e agrupamentos. Na verdade, se o XV Governo Constitucional havia defendido “a criação de condições para a modernização e profissionalização da gestão dos estabelecimentos de ensino, simplificando processos, clarificando responsabilidades e prestigiando a figura do diretor” (Portugal, 2002, p.111), o que pressupunha a revisão do regime de autonomia das escolas, na medida em que naquele que estava em vigor, introduzido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98,

o órgão unipessoal de gestão “diretor” era, apenas, uma alternativa ao conselho executivo, o programa do XVII Governo Constitucional propunha-se, de forma ambígua, continuar a reforçar a participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos e estimular o “favorecimento da constituição de lideranças fortes” (Portugal, 2005a, p.45).

Ora, esta orientação encontrou tradução na publicação de um novo regime de autonomia, gestão e administração das escolas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Este diploma, retomando o caráter unipessoal da gestão, experimentado conjunturalmente pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de março, através do diretor executivo, quebrou, finalmente, a natureza colegial na gestão da escola portuguesa e reduziu a participação da comunidade escolar na sua escolha. De facto, o órgão unipessoal “diretor”, obrigatório para todas as organizações escolares, passou a ser escolhido para um mandato de 4 anos por um grupo restrito – o conselho geral – entre candidatos com qualificações específicas, sendo-lhe atribuídas funções e competências que reforçaram claramente o seu poder no interior da escola, embora, paradoxalmente, ele tenha contribuído para o reforço da subordinação e dependência da escola face ao poder central (L. Lima, 2011b).

É incontornável a associação destas linhas orientadoras do programa do XVII Governo com os princípios da “nova gestão pública”, na medida em que, como constata Barroso (2005b, p.96), o seu percurso na educação “está relacionado com as medidas de descentralização e autonomia, normalmente designadas por «gestão centrada na escola»”. Uma outra marca da “nova gestão pública” é o gerencialismo ou managerialismo, caracterizado pela introdução no setor público de métodos típicos do setor privado, como a profissionalização da gestão, a definição de padrões de desempenho explícitos e respetivas formas de mensuração, a gestão por resultados, a racionalização dos custos e a proximidade em relação ao interesse do cliente (J. Lima, 2007). Além disso, em coerência com a designada “nova economia institucional” (Rhodes, 1996, p.655), a “nova gestão pública” defende a introdução de incentivos na provisão do serviço público, apela à dissolução dos sistemas burocráticos, à promoção da competição, e enfatiza o exercício do direito de escolha por parte dos clientes. Ora, transpostos para a educação, estes princípios de pendor gerencialista traduziram-se numa (re)centralização da política educativa e curricular, apesar da retórica da descentralização e da autonomia, na descentralização de competências sobretudo ao nível técnico, operacional e financeiro, e na desvalorização do controlo democrático e da participação dos atores nos processos de decisão, bem como na desconfiança em relação aos órgãos colegiais (L. Lima, 2011b).

Entretanto, o período desta legislatura (2005-2009) foi caracterizado por um clima de intensa e constante tensão entre o Ministério da Educação e os professores e suas organizações sindicais, suscitado por medidas como a revisão das condições de trabalho, a avaliação do desempenho ou as alterações da carreira docente. Na verdade, a divisão da carreira docente em duas categorias distintas – professores e professores titulares -, a reserva para os últimos do exercício de cargos de

gestão intermédia da escola numa lógica de verticalização, o impedimento do acesso dos professores aos últimos escalões da carreira, a criação de uma prova de avaliação de conhecimentos e competências para acesso à profissão, e sobretudo, a implantação apressada de um modelo de avaliação do desempenho que, além de outros itens, incluía a relação entre resultados dos alunos e o desempenho dos professores<sup>2</sup>, mobilizou globalmente a profissão docente que, no ano de 2008, realizou duas das maiores manifestações de cariz socioprofissional jamais vistas em Portugal (Flores, 2009; Guinote, 2016).

No plano do agrupamento das escolas e do reordenamento da rede escolar, a prática foi muito além do previsto pelo programa do Governo na medida em que este não se limitou a consolidar os agrupamentos do ensino básico. Na verdade, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, estabeleceu a possibilidade de constituição de agrupamentos de maior dimensão – os mega-agrupamentos – através da agregação de agrupamentos já constituídos e escolas não agrupadas, o que significava abranger as escolas secundárias, enquanto prosseguia a política de reordenamento da rede escolar com o encerramento de cerca de 2500 escolas do 1.º ciclo durante os 4 anos da legislatura (2005-2009).

Entretanto, as eleições legislativas de 2009 deram, de novo, a vitória ao Partido Socialista, que veio a formar um governo com apoio minoritário na Assembleia da República. O programa do novo governo – o XVIII Governo Constitucional – conferia prioridade à criação de condições para o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos, por parte de todas as crianças e jovens entre os 5 e os 18 anos de idade, recentemente decretada pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, bem como ao prosseguimento do programa de avaliação externa das escolas, como base do reforço contratualizado da sua autonomia, e à monitorização da aplicação do estatuto da carreira docente e do segundo ciclo da avaliação do desempenho dos professores, no quadro de processos negociais com as suas organizações representativas (Portugal, 2009).

Neste sentido, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, definiu um conjunto de orientações para o reordenamento da rede escolar, tendo em vista alcançar três objetivos: por um lado, adaptar a rede escolar à concretização da obrigatoriedade de frequência da escola durante 12 anos por todos os alunos; em segundo lugar, adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono escolar; finalmente, racionalizar os agrupamentos de escolas no sentido de promoverem um projeto educativo comum que articulasse diferentes níveis e ciclos de ensino.

Como medidas para alcançar estes objetivos, a Resolução preconizava a continuação do encerramento de escolas do 1.º ciclo do ensino básico com menos de 21 alunos até ao final do ano de 2010/2011, em articulação com os municípios, argumentando com a desadequação das suas

---

<sup>2</sup> Estas disposições estão definidas nas alterações ao Estatuto da Carreira Docente do Ensino Não Superior, introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

instalações, o isolamento do trabalho docente, as limitadas oportunidades de socialização dos alunos e os baixos resultados escolares. Por outro lado, a Resolução definia critérios para o favorecimento de agrupamentos verticais de maior dimensão, incluindo, sempre que possível, todos os níveis e ciclos desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, enquanto, simultaneamente, eram extintos os agrupamentos horizontais constituídos anteriormente em resultado da dinâmica associativa das escolas (cf. quadro-síntese da Tabela 3).

Em consequência, a Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro, clarificou as regras para a criação, alteração e extinção de agrupamentos de escolas, atribuindo apenas às direções regionais de educação a iniciativa de constituição dos mega-agrupamentos, mediante consulta prévia aos municípios envolvidos e, eventualmente, a outros elementos da comunidade educativa, pelo que as escolas envolvidas no processo de constituição de mega-agrupamento deixaram de ser consultadas. Quanto à calendarização, a Portaria estabelecia o final do ano de 2010/2011 para a extinção dos agrupamentos horizontais, bem como o encerramento das escolas do 1.º ciclo com menos de 21 alunos.

Contudo, as dificuldades crescentes do governo minoritário culminaram, em fevereiro de 2011, com a rejeição do IV Plano de Estabilidade e Crescimento na Assembleia da República, pelo que o governo foi forçado a demitir-se. Nos anos subsequentes, as políticas, incluindo a política educativa, foram condicionadas pelos compromissos assumidos pelo Governo português com a Comissão Europeia, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Central Europeu, concretizados no designado Memorando de Entendimento (Portugal, 2011a). No que se refere à educação, o compromisso assumido pelo Governo foi o seguinte (Portugal, 2011a, p.3):

*1.8. Reduzir custos na área da educação, tendo em vista a poupança de 195 milhões de euros, através da racionalização da rede escolar criando agrupamentos escolares, diminuindo a necessidade de contratação de recursos humanos, centralizando os aprovisionamentos, e reduzindo e racionalizando as transferências para escolas privadas com contratos de associação.*

Realizadas as eleições legislativas, e na ausência de maioria parlamentar de nenhum partido concorrente, formou-se um governo de coligação entre o Partido Social Democrata e o Centro Democrático e Social – Partido Popular (CDS-PP). O Programa do XIX Governo Constitucional previa o alargamento dos contratos de autonomia, o desenvolvimento de iniciativas de liberdade de escolha da escola pelas famílias, a generalização de provas de avaliação nacional no 4.º, 6.º e 9.º ano e a estabilização do processo de agrupamento das escolas, privilegiando a verticalização pedagógica e organizacional (Portugal, 2011b).

Neste sentido, o Despacho n.º 5364-F/2012, de 26 de abril, estabeleceu o final do ano escolar de 2012/2013 para a conclusão do processo de constituição de mega-agrupamentos de escolas, sendo retomada, nos argumentos que justificam esta medida, uma síntese entre racionalização e

vantagens pedagógicas da verticalização: a adaptação progressiva da rede escolar ao cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos; a adequação das condições das escolas à promoção do sucesso escolar e do combate ao abandono; o reforço da coerência do projeto educativo e da qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade; a criação de condições para um percurso sequencial e articulado dos alunos de uma área geográfica, favorecendo a transição entre níveis e ciclos de ensino; a superação de situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar, prevenindo a exclusão social e escolar; e a racionalização da gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar.

Tabela 1

*Criação de mega-agrupamentos de escolas (2010-2013)*

Ano letivo		Fase	Mega-agrupamentos criados
2010/2011		-	87
2011/2012	Maio	1. <sup>a</sup>	115
	Junho	2. <sup>a</sup>	35
2012/2013	Janeiro	3. <sup>a</sup>	67
	Abril	4. <sup>a</sup>	18
TOTAL			322

Fonte: Dados publicados pelo Ministério da Educação

Assim, quanto ao encerramento de escolas do 1.º ciclo do ensino básico, em 2001 estavam em funcionamento 8109 escolas primárias. Desde então, foram encerradas 5 738 até ao ano letivo de 2010/2011 e 847 desde então até ao ano de 2014/2015, ou seja, um total de 6 585 escolas. Na atualidade, estarão em funcionamento cerca de 1 500 escolas deste nível de ensino, algumas das quais com autorização especial pelo facto de apresentarem um número de alunos inferior ao limite, pelo que o processo de encerramento ainda não terminou.

Por outro lado, embora o programa do Governo apontasse no sentido da estabilização do processo de agrupamento de escolas, o XIX Governo Constitucional seguiu a diretiva do Memorando de Entendimento, tendo, neste período, criado 235 novos mega-agrupamentos ao longo de quatro fases, que se acrescentaram aos 87 constituídos no tempo do anterior governo (Cabrito *et al.*, 2014), consoante a programação apresentada na Tabela 1.

Em consequência, a Portaria n.º 30/2014, de 5 de fevereiro<sup>3</sup>, definiu a rede escolar, constituída por 712 agrupamentos de escolas, 97 escolas não agrupadas e 120 escolas de 1.º ciclo do ensino básico, com autorização especial de funcionamento até ao final do ano letivo de 2013/2014<sup>4</sup>,

<sup>3</sup> Revista pela Portaria n.º 9/2017, de 5 de janeiro, e pela Portaria n.º 45/2019, de 4 de fevereiro.

<sup>4</sup> Em 2017, o número de escolas do 1.º ciclo com autorização de funcionamento até ao final de 2016/2017 foi reduzido para 64 pela Portaria n.º 9/2017, de 5 de janeiro. Este número desceu para 54 em 2019, com autorização de funcionamento até ao final de 2018/2019, de acordo com a Portaria n.º 45/2019, de 4 de fevereiro, sendo 3 no Alentejo, 30 na Zona Centro, 17 em Lisboa e Vale do Tejo e 4 no Norte.



segundo a distribuição geográfica apresentada na Tabela 2. Dos 712 agrupamentos, 415 são totalmente verticalizados, uma vez que dispõem de oferta formativa desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, e apenas dois são agrupamentos horizontais (Rodrigues, Ramos, Félix & Perdigão, 2017). Entretanto, as escolas do 1.º ciclo localizam-se no Centro (60), em Lisboa e Vale do Tejo (49) e no Norte (10), enquanto as 97 escolas não agrupadas se localizam, sobretudo, no Norte (36), em Lisboa e Vale do Tejo (35) e no Centro (18), sendo 70 com o ensino secundário, 17 com cursos profissionais, 9 do ensino artístico, uma básica e outra básica e secundária.

Tabela 2

*Distribuição geográfica dos agrupamentos e escolas não agrupadas (2014-2019)*

NUTS II	Agrupamentos de escolas			Escolas não-agrupadas		
	2014	2017	2019	2014	2017	2019
<b>Norte</b>	252	252	251	36	37	37
<b>Centro</b>	129	128	130	18	18	18
<b>Lisboa e Vale do Tejo</b>	229	229	229	35	35	35
<b>Alentejo</b>	64	64	64	7	7	7
<b>Algarve</b>	38	38	38	1	1	2
<b>TOTAL</b>	<b>712</b>	<b>711</b>	<b>712</b>	<b>97</b>	<b>98</b>	<b>99</b>

Fonte: Elaboração própria a partir das Portarias n.ºs 30/2014, 9/2017 e 45/2019, respetivamente.

Esta estrutura da rede escolar tem-se caracterizado pela estabilidade nos últimos seis anos, na medida em que, à exceção das escolas do 1.º ciclo com autorização especial de funcionamento, cujo número, em 2019, era menos de metade do que em 2014, o número de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas manteve-se sensivelmente o mesmo (Tabela 2). Para o universo dos agrupamentos de escolas, Leonor Torres (2020) identificou, como padrões dominantes, o “agrupamento de escolas vertical completo” ou mega-agrupamento, abrangendo desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, com cerca de 55% do universo, e o “agrupamento de escolas vertical parcial”, agregando desde a educação pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico, com cerca de 44%. Neste sentido, quer os agrupamentos horizontais, integrando a educação pré-escolar e o 1.º ciclo – apenas dois – quer os “agrupamentos verticais atípicos”, assim designados por não oferecerem um ou mais ciclos da sequencialidade, apresentam um carácter perfeitamente residual na configuração da rede escolar portuguesa.

Finalmente, a escala administrativa, financeira e sociopolítica dos mega-agrupamentos teve três consequências (Cabrito *et al.*, 2014). Por um lado, permitiu dispensar as anteriores estruturas regionais da administração centralizada desconcentrada - as direções regionais de educação -, substituídas, pela Portaria n.º 29/2013, de 29 de janeiro, por novas “unidades orgânicas desconcentradas” designadas direções de serviços, integradas numa nova direção geral dos estabelecimentos escolares. Por outro lado, os mega-agrupamentos de escolas tornaram-se num terceiro nível da administração centralizada-desconcentrada, o que rompeu com a ideia de

centralidade da escola nas políticas educativas, operando a partir da escola-sede sobre as escolas integradas (Lima, 2011a). Por último, reforçou o controlo remoto da administração educativa sobre a escola, agora realizado através de meios informáticos relativamente a variáveis, como o fornecimento de bens e serviços, a rede escolar, a gestão do pessoal docente, o número de alunos por turma ou os resultados escolares (Cabrito *et al.*, 2014).

Tabela 3

*Quadro-síntese da legislação sobre a criação de agrupamentos de escolas*

FASE	DATA	DIPLOMA	CONTEÚDO
Antecedentes	1980	Decreto-Lei n.º 412/80	Regras para o ensino primário, entre elas o agrupamento de escolas “para efeitos pedagógicos” (art.º 22.º).
	1985	Decreto-Lei n.º 46/85	Criação das escolas C+S.
	1988	Despacho conjunto n.º 25/SERE/SEAM/88	Agrupamento de escolas no conselho escolar (1.º ciclo), em especial as que possuam 1 ou 2 lugares.
		Despacho conjunto n.º 28/SERE/SEAM/88	Reordenamento da rede escolar.
	1990	Despacho conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90	Início da experiência de integração dos três ciclos do ensino básico em quatro escolas básicas de 9 anos.
	1991	Decreto-Lei n.º 172/91	Criação de áreas escolares (educação pré-escolar e 1.º ciclo).
	1991	Despacho n.º 33/ME/91	Definição da tipologia dos estabelecimentos de educação e ensino.
	1992	Despacho n.º 45/SEEBS/SERE/92	Alargamento da experiência das escolas básicas integradas (EBI) a 26 escolas.
	1993	Despacho n.º 45/SEEBS/SERE/93	Alargamento da experiência das EBI a 40 escolas, integrando, eventualmente, pré-escolar, ensino recorrente e educação extraescolar.
Criação	1997	Despacho normativo n.º 27/97	Reordenamento da rede da escolar, estabelecendo dinâmicas de associação ou agrupamento de escolas.
	1998	Decreto-Lei n.º 115-A/98	Estabelecimento de princípios gerais para o agrupamento de escolas.
	2000	Decreto regulamentar 12/2000	Fixação dos requisitos para a constituição e funcionamento de agrupamentos.
Verticalização	2003	Despacho n.º 13313/2003	Generalização dos agrupamentos, privilegiando a verticalização.
		Decreto-Lei n.º 7/2003	Criação dos conselhos municipais de educação para acompanhamento da carta educativa, que garanta a adequação das redes concelhia e nacional.
Mega-agrupamentos	2008	Decreto-Lei n.º 75/2008	Princípios para a agregação de agrupamentos e escolas não agrupadas.
	2010	Resolução n.º 44/2010	Verticalização de todos os níveis de educação e ensino.
		Portaria n.º 1181/2010	Definição de procedimentos de criação, alteração e extinção de agrupamentos desde a educação pré-escolar ao ensino secundário.
		Despacho n.º 12955/2010	Designação de órgãos de gestão dos mega-agrupamentos.
	2011	Despacho n.º 4463/2011	Procedimentos para a apresentação de propostas de criação de mega-agrupamentos.
	2012	Decreto-Lei n.º 137/2012	Alteração ao DL n.º 75/2008, reforçando a integração de agrupamentos numa lógica de reordenamento da rede escolar e de verticalização.
		Despacho n.º 5364-F/2012	Estabelecimento do prazo para a conclusão do processo de agregação (2012/2013).
	2014	Portaria n.º 30/2014	Rede de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas a funcionar desde 2013/2014.
	2017	Portaria n.º 9/2017	Rede de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas a funcionar desde 2016/2017.

Fonte: Elaboração própria com base na legislação consultada

Em conclusão, as primeiras medidas no sentido da agregação de ciclos, níveis e escolas foram concretizadas em Portugal desde meados dos anos oitenta do século XX, através da criação das escolas C+S, das escolas básicas integradas e das áreas escolares. Na segunda metade dos anos noventa, sob o signo de uma retórica de reforço da autonomia das escolas e de territorialização da política educativa, enveredou-se pela progressiva integração de escolas em agrupamentos, com base em duas lógicas: por um lado, uma lógica administrativa e racionalizadora, relacionada com o reordenamento da rede escolar, imposta pela administração educativa centralizada; por outro, uma lógica pedagógica, articulada com a autonomia e a liberdade de associação das escolas (Barroso, 2018a; L. Lima, 2018b).

Contrariamente às propostas apresentadas no estudo que deu origem a estas medidas mais recentes de política educativa, a primeira lógica sobrepôs-se progressivamente à segunda (Barroso, 1996b, 2018a). Assim, no início do atual milénio, a criação de agrupamentos verticais até ao 3.º ciclo do ensino básico, inspirados na lógica administrativa e centralizadora, tornou-se a regra, enquanto os agrupamentos horizontais, formados, sobretudo, com estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo, influenciados pela lógica associativa e pedagógica, passaram a constituir uma exceção, até serem, quase definitivamente, extintos. Finalmente, na segunda metade da década anterior, o processo de agregação ampliou-se, alargando-se às escolas secundárias, pelo que os mega-agrupamentos verticais de escolas, integrando estabelecimentos desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, tornaram-se a modalidade normal da organização escolar em Portugal, subsistindo, apenas, algumas dezenas de escolas secundárias não agrupadas (Tabela 3).



## **CAPÍTULO II**

---

# **OS MEGA-AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS COMO MODALIDADE DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**



A imposição da agregação de escolas secundárias e agrupamentos verticais até ao 3.º ciclo do ensino básico, já anteriormente constituídos, esteve na origem dos mega-agrupamentos de escolas, como referimos no capítulo anterior. Este processo de agregação, realizado, muitas vezes, contra a vontade das escolas, contra a vontade dos pais e até contra a vontade dos respetivos municípios, teve profundas consequências sobre a organização escolar: retirou órgãos de gestão a escolas singulares e a agrupamentos verticais de escolas, localizando-os apenas numa escola-sede; interrompeu, abruptamente, os projetos educativos em curso nas escolas e agrupamentos, definidos para um horizonte temporal mais ou menos alargado; alterou rotinas instituídas; forçou a dependência financeira dos estabelecimentos integrados no novo mega-agrupamento em relação ao orçamento decidido na escola-sede; impôs a necessidade de elaboração de novos regulamentos internos; obrigou à redefinição das lideranças de topo e intermédias; e forçou a (re)construção de novas culturas organizacionais (Cabrito *et al.*, 2014; L. Lima, 2006, 2011a).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) também sinalizou um conjunto de problemas relacionados com a criação dos mega-agrupamentos de escolas, destacando a emergência de problemas novos onde eles não existiam, no âmbito, aliás, de uma “muito débil definição política acerca da autonomia que se pretende para as escolas portuguesas” (CNE, 2012). Assim, o CNE identificou problemas como o reforço da centralização burocrática no interior dos mega-agrupamentos de escolas, o aumento do fosso entre os decisores e os problemas que eles tinham de resolver, a criação de novas hierarquias de poderes subdelegados, a existência de diversos órgãos de gestão que nunca se encontravam, nem estabeleciam qualquer articulação entre eles, e, finalmente, a sobrevalorização da gestão administrativa face à vertente pedagógica.

Deste modo, adquire pertinência a análise do mega-agrupamento de escolas enquanto nova modalidade de organização escolar. A pertinência teórica desta perspetiva baseia-se em três fatores, essencialmente: por um lado, porque sendo este um novo tipo de organização na escola portuguesa, é fundamental que a investigação procure conhecer a especificidade das suas características organizacionais; por outro, o objeto do presente estudo - a (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas -, foi sinalizado pela investigação (Cabrito *et al.*, 2014) e pelo próprio Conselho Nacional de Educação (CNE, 2012) como uma das áreas problemáticas deste novo tipo de organização; finalmente, a problemática do presente estudo – a cultura organizacional - implica analisar as relações entre os conceitos de “organização” e de “cultura”, na medida em que as características estruturais do primeiro conceito, não determinando totalmente as características do segundo, apresentam, apesar disso, algum contributo para a sua configuração.

Assim, o mega-agrupamento de escolas constitui uma modalidade de organização escolar, que se caracteriza pela presença na mesma organização de todos os níveis e ciclos de educação e ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. Como se analisou no capítulo anterior, este processo de agregação de escolas teve as suas origens em meados da década de oitenta do século passado, com a criação das escolas C+S, a que se seguiu, no princípio da década seguinte,

numa lógica de reordenamento da rede escolar que previa alguma flexibilidade de soluções organizacionais, a experiência das escolas básicas integradas. Estas escolas constituíram a primeira tentativa de integração vertical dos três ciclos do ensino básico numa única organização, fisicamente una ou espacialmente disseminada (Torrão, 1993), tendo em vista a concretização dos princípios de unidade e sequencialidade progressiva do ensino básico, previstos no artigo 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>5</sup>.

Entretanto, a política de constituição dos agrupamentos das escolas, propriamente ditos, iniciou-se na segunda metade da década de noventa do século XX. Deste modo, tendo como ponto de partida a iniciativa das escolas, numa lógica de relativa liberdade associativa, foram criados agrupamentos de dois tipos: os agrupamentos horizontais, constituídos por escolas do 1.º ciclo do ensino básico e jardins-de-infância da educação pré-escolar, e os agrupamentos verticais, englobando desde estabelecimentos de educação pré-escolar até escolas com o 3.º ciclo do ensino básico. Embora se admitisse inicialmente alguma flexibilidade das soluções, em função das propostas apresentadas pelas escolas, a política educativa começou a privilegiar a formação de agrupamentos verticais com base numa dupla argumentação: as vantagens pedagógicas inerentes a um percurso sequencial e articulado dos alunos na mesma organização e a racionalização dos recursos e da rede escolar.

A partir de 2002, o abandono da liberdade de associação, a imposição hierárquica e a recentralização começaram a dominar a política de constituição de novos agrupamentos de escolas. Assim, foi acelerada a criação de agrupamentos, tendo-se passado a privilegiar, claramente, a verticalização uma vez que a constituição de agrupamentos horizontais só seria autorizada em situações excecionais. Por outro lado, forçou-se o agrupamento das escolas do 1.º ciclo e dos jardins-de-infância através do encerramento definitivo das delegações escolares e a integração daqueles estabelecimentos na lógica organizacional do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, enquanto se encetava, em articulação com as autarquias e a associação nacional de municípios, o encerramento paulatino de centenas de escolas do 1.º ciclo do ensino básico. A iniciativa local das escolas e a flexibilidade de soluções perdiam, desta forma, terreno, perante a afirmação progressiva da verticalização e da racionalização da rede escolar.

Finalmente, a partir de 2008, iniciou-se a última etapa deste processo com a imposição e a extensão da verticalização dos ciclos e níveis. Assim, foram constituídos agrupamentos de maior dimensão ou mega-agrupamentos de escolas, que associaram os agrupamentos verticais já constituídos até ao 3.º ciclo do ensino básico – eles próprios formados, por vezes, por integração de agrupamentos horizontais de 1.º ciclo e educação pré-escolar e escolas singulares - com escolas não agrupadas, em regra escolas secundárias, que eram, até esse momento, escolas não agrupadas.

---

<sup>5</sup> De acordo com este artigo da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), a sequencialidade progressiva caracteriza-se pelo facto de a cada ciclo caber “a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (n.º 2). A esta, opõe-se a sequencialidade regressiva, caracterizada pela subordinação dos ciclos “ao termo final da escolaridade, onde se opera o apuramento da elite pretendida” (Pires, 2000, p.141).



Simultaneamente, definiu-se um prazo para a extinção dos agrupamentos horizontais, enquanto prosseguiu a política de encerramento de escolas do 1.º ciclo do ensino básico. Esta etapa marcou o fim da flexibilidade de soluções, as escolas deixaram de ser consultadas sobre o processo de associação, tornando-se o “terceiro excluído” (Barroso, 2005a, p.73), e mesmo a consulta obrigatória às autarquias transformou-se num procedimento burocrático, sem impacto na decisão final.

Deste modo, os mega-agrupamentos passaram a acolher escolas do ensino básico e do ensino secundário, bem como jardins-de-infância, todos do sistema público de educação e ensino português, pelo que uma das especificidades estruturais desta nova organização é a disseminação das diversas unidades constituintes pelo espaço físico, em regra ao nível do concelho, embora fosse possível a constituição de agrupamentos intermunicipais, quando houvesse justificação para o efeito e se obtivesse o parecer favorável das câmaras municipais envolvidas (Machado, 2014). Esta nova organização escolar é gerida a partir de uma escola que passou a constituir a escola-sede do mega-agrupamento, geralmente aquela onde era lecionado, anteriormente, o ensino secundário. Analisemos, então, algumas das suas características enquanto nova modalidade de organização escolar, procurando pôr em evidência idiosincrasias e regularidades.

## **1. Os mega-agrupamento de escolas face aos modelos teóricos de análise da organização escolar**

Licínio Lima (2011c) argumenta que a compreensão da escola como organização educativa torna imprescindível o recurso a uma pluralidade de modelos teóricos de análise organizacional, entendendo estes modelos como “corpos de princípios e de perspectivas em torno das organizações escolares que assumem um carácter geral e potencial, não necessariamente dependentes da ação organizacional concreta” (L. Lima, 2003, p.97). Neste sentido, os modelos teóricos constituem quadros de referência também possíveis de utilização na análise organizacional dos mega-agrupamentos, cuja influência, em termos de clarificação ou de legitimação de modelos organizacionais de escola, pode apresentar-se de forma expressa ou implícita, podendo, neste segundo caso, essa influência ser desocultada através da análise.

O autor distingue dois tipos de modelos de análise das escolas como organização (L. Lima, 2011c): os modelos organizacionais analíticos/interpretativos e os modelos organizacionais normativistas/pragmáticos. A convocação destes modelos, segundo Licínio Lima, resulta da polissemia da própria palavra “organização” e da sua dualidade conceptual, já que, por um lado, ela pode ser interpretada enquanto entidade ou unidade social, e, por outro, como atividade ou ação de organizar. Daí que a análise da organização escolar se realize por referência à “organização em ação” (L. Lima, 2011c, p.17), considerando, portanto, a organização como uma unidade social

historicamente construída, enquanto estrutura social, pela ação humana, de modo que a organização, no seu processo de construção, manutenção e reprodução, depende da ação, embora, simultaneamente, também constranja e limite as possibilidades de a ação modificar essa estrutura socialmente construída.

Entretanto, os modelos organizacionais analíticos/interpretativos estão ancorados em tradições disciplinares e escolas de pensamento diversas, constituindo “lentes” que nos permitem efetuar leituras e interpretações sobre a realidade organizacional (L. Lima, 2003). Orientados predominantemente para a análise da organização, estes modelos não apresentam, em regra, propostas que visem diretamente a ação, nem prescrevem soluções para problemas organizacionais específicos, antes propõem um conjunto de conceitos que possibilitam o estudo da realidade organizacional.

A literatura sobre a análise organizacional apresenta uma vasta panóplia de modelos possíveis de enquadrar neste conjunto de modelos analíticos/interpretativos (modelos racionais, políticos, culturais, subjetivos, de ambiguidade, anarquia organizada ou institucionais), a que se encontram associadas imagens e metáforas (a escola como burocracia, como arena política, como anarquia organizada, como sistema debilmente articulado ou como cultura), cada uma das quais apresenta um modo específico, parcelar e multifacetado de análise e interpretação da realidade organizacional em toda a sua complexidade (J. Costa, 1996; L. Lima, 2011c).

Por sua vez, os modelos organizacionais normativistas/pragmáticos caracterizam-se por apresentar, normalmente, princípios para a ação com um caráter mais ou menos prescritivo. L. Lima (2003, p.100) explicita-os desta forma:

*Os modelos normativistas são também construções teóricas [...], adotando definições normativas da realidade e orientações que devem presidir à ação, assim propondo soluções, antecipando cursos de ação, fundamentando decisões e escolhas organizacionais, criando ou desenvolvendo quadros de racionalidade geralmente servidos por métodos e por técnicas de organização e administração, por instrumentos que procuram operacionalizar as orientações programáticas defendidas.*

Os modelos organizacionais normativistas/pragmáticos estão associados a teorias da organização, escolas de administração ou sistemas de gestão com enorme popularidade, tendo a produção teórica e analítica destes modelos revelado um impacto assinalável na política educativa, na legislação escolar e no próprio pensamento pedagógico (L. Lima, 2003). Assim, no que se refere à organização escolar, enquadram-se nestes modelos a perspetiva gerencialista da “nova administração pública”, o movimento da eficácia de escola, a “gestão centrada na escola”, bem como uma tendência obsessiva pela avaliação (de alunos, de professores, de programas, de instituições, do sistema) e pela qualidade, inspirada no modelo da gestão da qualidade total, modelos que, no seu conjunto, Licínio Lima designa como “educação contábil” (2002b).

Em princípio, não existe correspondência entre os modelos analíticos/interpretativos e os modelos normativistas/pragmáticos (L. Lima, 2011c). Burrell e Morgan (1979) também sugerem a incomensurabilidade entre estes modelos, isto é, a impossibilidade de diálogo e de tradução entre os quatro paradigmas<sup>6</sup> que estes autores propõem – o paradigma humanista radical, o paradigma estruturalista radical, o paradigma interpretativo e o paradigma funcionalista –, “devendo cada um ser desenvolvido e aplicado de forma separada” (Schultz & Hatch, 1996, p.529).

Contudo, a articulação e o diálogo entre modelos e paradigmas de análise organizacional das escolas têm-se tornado cada vez mais frequentes na investigação, proporcionando perspectivas de análise organizacional multifocalizadas e pluriparadigmáticas, como escreve E. Silva (2011, p.59):

*A estratégia pluriparadigmática parece ser a mais adequada para focar as organizações educativas, uma vez que a adoção de apenas um modelo se revela insuficiente no que se refere ao estudo da complexidade organizacional na medida em que fornece apenas uma visão parcelar da organização.*

Na verdade, o argumento fundamental para o recurso a uma perspectiva pluriparadigmática e multifocalizada na análise organizacional da escola baseia-se no facto de a adoção de um modelo único de análise fornecer uma visão parcelar da organização, mantendo outras dimensões na penumbra e originando interpretações restritivas da organização. Deste modo, só uma estratégia multifocalizada, multiparadigmática ou multiperspetivacional pode ser capaz de captar a globalidade da organização, contribuindo para uma compreensão mais abrangente da complexidade organizacional e da pluralidade das suas orientações e das suas práticas (L. Lima, 2011c; E. Silva, 2011).

Em consequência, considerando a natureza centralizada do sistema educativo português e a escassa margem de autonomia de que as escolas realmente dispõem, apesar da retórica descentralizadora surgida desde o final dos anos oitenta do século XX, pode admitir-se que o recurso aos contributos teóricos da análise organizacional de escolas singulares, em particular os fornecidos pelos modelos analíticos/interpretativos, implique que a análise organizacional dos mega-agrupamentos de escolas não possa prescindir do contributo do modelo burocrático, que, aliás, tem sido o modelo de análise organizacional predominantemente utilizado nos estudos sobre a escola portuguesa (L. Lima, 2003).

Ora, o modelo burocrático coloca o foco nas normas abstratas e nas estruturas formais, na racionalidade dos processos de planeamento, na otimização da decisão, na coerência entre os objetivos e as tecnologias, na estabilidade e no consenso, bem como na natureza previsível das

---

<sup>6</sup> O conceito de paradigma é subsidiário do trabalho de Thomas Kuhn (2009) que, associando-o à expressão “ciência normal”, o utiliza para designar as realizações científicas suficientemente inovadoras, capazes de atrair um grupo estável de seguidores e afastá-los de formas rivais, embora subsista alguma indefinição na medida em que permanece em aberto uma diversidade de problemas por resolver, cuja resolução está a cargo do grupo de seguidores constituído. Por exemplo, Bogdan e Biklen (1994, p.52) definem paradigma enquanto “conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições, logicamente relacionados, que orientam o pensamento e a investigação”.

ações organizacionais. E. Silva (2011), tendo como referência o contexto organizacional das universidades, sublinha ainda, como características do modelo burocrático, as seguintes: a legalidade, enquanto conjunto de normas legais que a organização é obrigada a respeitar; a hierarquia, que identifica a estrutura de autoridade e de controlo, verificável no organograma da organização; a impessoalidade, caracterizada pela atribuição de cargos segundo critérios que os separam dos seus ocupantes; a racionalidade, ou seja, a coerência perfeita entre os meios e os fins, no sentido de a organização atingir os seus objetivos; e a especialização, que consiste na atribuição das tarefas em atenção ao saber específico dos membros da organização, condição essencial para a eficácia organizacional.

Além do modelo burocrático, importa também mobilizar o contributo dos modelos da ambiguidade organizacional, os quais, socorrendo-se de metáforas como a “anarquia organizada” ou o “caixote do lixo”, criadas por Cohen, March e Olsen (1972), ou como “sistemas debilmente articulados” (Weick, 1976), focalizam certos aspetos das organizações que permitem concluir pela existência de insuficiências na análise organizacional efetuada pelo modelo burocrático. Entre essas debilidades, os modelos da ambiguidade assinalam as seguintes: a confusão, com frequência verificada, ao nível dos objetivos organizacionais, além de a sua apropriação pelos membros da organização ser feita de modo diferenciado; a frequente desarticulação entre o planeamento e a realização das ações previstas; a ambiguidade e a incerteza ao nível das tecnologias; a fragilidade no processo de decisão, caracterizado pela realização de escolhas satisfatórias e não ótimas, por não se dispor da totalidade da informação necessária, além de o circuito sequencial da decisão não ser linear e ignorar a “rede informal” da organização; finalmente, a existência de uma débil articulação entre objetivos, tecnologia e estrutura, sendo os diversos elementos desligados entre si e independentes em termos de intenções e de ações (L. Lima, 2003).

Neste sentido, os modelos burocrático e da ambiguidade organizacional, em especial a “anarquia organizada”, revelam-se pertinentes para o estudo da complexidade dos mega-agrupamentos de escolas na medida em que, por um lado, há traços de uniformidade nesta nova organização, em cumprimento de regras e normas impostas a nível nacional pelo poder político e pela administração educativa, incluindo nos planos curricular e pedagógico, pelo que continua a existir um controlo burocrático e centralizado sobre esta organização. Mas, por outro lado, as práticas dos atores, bem como as estratégias que grupos e subgrupos desenvolvem no interior da organização, em coerência com os seus interesses e crenças, tornam a ação não totalmente predeterminada, pelo que os mega-agrupamentos de escolas podem não ser apenas o reflexo e a reprodução das normas e regras exteriormente produzidas, antes mostrar-se capazes de contextualizar as orientações externas ou produzir regras que, do ponto de vista oficial, podem mesmo ser qualificadas como ilegais.

Daqui resulta admitir-se que, nos mega-agrupamentos de escolas, tanto podem emergir situações em que se articulam objetivos, estruturas, atividades e recursos e se mostra fidelidade à

norma burocrática exterior, como podem verificar-se inconsistências e desconexões entre estruturas e atividades, objetivos e procedimentos, decisões e realizações, rompendo-se, eventualmente, com as regras formais e produzindo regras alternativas. Deste modo, nos mega-agrupamentos de escolas não existiria, exclusivamente, uma “ordem burocrática da conexão ou uma ordem anárquica da desconexão” (L. Lima, 2003, p.47), podendo ambas coexistir em simultâneo nas organizações. Licínio Lima chama a este fenómeno o “modo de funcionamento díptico da escola” (2003, 2011c), que, no presente estudo, se pretende utilizar para a análise organizacional dos mega-agrupamentos de escolas.

Entretanto, um outro modelo de análise organizacional, enquadrado nos modelos analíticos/interpretativos - o modelo político -, também questiona a possibilidade de os modelos racionais e burocráticos serem capazes de proporcionar uma compreensão global e profunda da complexidade das organizações, mas discorda, em simultâneo, dos modelos “debilmente articulados”, na medida em que, em vez de considerar, como estes, a questão da ordem contra a desordem, entende que “a ordem nas organizações é negociada politicamente de uma forma sistemática” (Bacharach & Mundell, 1999, p.124). Assim, o modelo político concebe as organizações como coligações de indivíduos e interesses que, em virtude de divergirem entre si ao nível dos valores, das preferências, das crenças e das perceções da realidade, tornam o processo de decisão objeto de complexas negociações, causadoras, com frequência, de situações de conflito (E. Silva, 2011).

Esta linha de pensamento global do modelo político, transposta para o estudo da organização escolar, adquire uma natureza micropolítica que, segundo Teresa González (1998, p.217), apresenta os seguintes contornos:

*Assumir que as organizações são áreas de lutas políticas supõe, entre outras coisas, compreender que as escolas não são organizações estritamente racionais, nas quais a ação está configurada de forma linear e orientada para metas claramente estabelecidas com antecedência. As metas, numa visão política, não se consideram pré-definidas e o seu estabelecimento é considerado como um processo político em que predomina a instabilidade e o conflito.*

O poder constitui uma dimensão central da análise organizacional proposta pelo modelo político, sendo definido por Erhard Friedberg (1995, p.115) como “a troca desequilibrada de possibilidades de ação, ou seja, de comportamentos entre um conjunto de atores individuais e/ou coletivos”, com a vista a exercerem influência sobre o curso dos acontecimentos na organização. No entanto, Teresa Gonzalez (1998) distingue dois tipos de poder na escola – a autoridade e a influência propriamente dita -, sendo o primeiro “a prerrogativa formal para tomar decisões que afetam os outros” (p. 232), relacionado com a natureza estrutural, unidirecional e formal do poder, enquanto a influência representa a capacidade de contribuir para o processo de tomada de decisão, o que remete para aspetos informais, policêntricos e dinâmicos do poder nas organizações.

Neste sentido, a micropolítica preocupa-se, fundamentalmente, com a análise do poder, das coligações e das negociações que suportam o processo de decisão nas escolas (E. Silva, 2011). Na verdade, o processo de decisão é um aspeto crucial na vida da organização, na medida em que os atores procuram que os seus pontos de vista estejam refletidos nas decisões finais, o que supõe a constituição de coligações em torno de interesses comuns e a definição de estratégias para alcançarem os seus objetivos. Estas coligações tendem a persistir, embora apenas a coligação dominante controle a estrutura de poder e os recursos em determinado momento, impondo as suas lógicas de ação, incluindo estruturas, processos de trabalho e ideologias, enquanto a coligação ou coligações dominadas lutam pelo poder sistematicamente ou em certos momentos, recorrendo à influência para bloquear ou alterar as decisões tomadas pelas coligações dominantes (D. Silva, 2010).

Tendo em consideração estes elementos, o modelo político apresenta contributos teóricos interessantes para o estudo da (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas, na medida em que a própria cultura organizacional constitui, de acordo com Santos Guerra (2002, p.184), uma das fontes de poder na organização:

*Os mecanismos de poder instalam-se na cultura da organização, e dela recebem sentido e significados através das crenças, rituais, costumes, símbolos e rotinas. Para perscrutar esses significados é preciso contemplar rigorosamente a vida da organização, contextualizar os comportamentos, analisar as representações e estabelecer as redes de significado.*

Finalmente, entre os modelos teóricos, perspetivas, imagens ou metáforas da escola, de carácter analítico e interpretativo que, ao longo da década de noventa do século XX, contribuíram para aprofundar a análise da complexidade organizacional das escolas, situa-se a perspetiva cultural (Torres, 2011a; Torres & Palhares, 2010). Dado que esta perspetiva será objeto do próximo capítulo, neste procede-se apenas uma caracterização sucinta desta abordagem organizacional.

Na realidade, a análise organizacional a partir de uma perspetiva cultural surgiu no princípio dos anos oitenta do século XX, nos Estados Unidos da América, em articulação com o facto de se atribuir o êxito das empresas japonesas a uma cultura organizacional própria, em que os líderes se preocupavam, sobretudo, com a gestão do simbólico, designadamente os valores, os heróis e os rituais de cultura (J. Costa, 1996). Deste modo, rapidamente se popularizou uma tendência de âmbito internacional caracterizada pela “utilização gestonária da cultura” (Torres & Palhares, 2010, p.154) ao serviço da eficácia, da eficiência e do sucesso empresarial.

Entretanto, emergiu uma outra tendência na abordagem cultural das organizações, filiada em tradições teóricas como a antropologia ou o interacionismo simbólico, que nega a ideia de homogeneidade cultural da organização, sublinhando a existência de subculturas e contraculturas no seu interior, destaca a influência das culturas sociais exteriores na construção da cultura organizacional e considera que a cultura não é objeto de gestão (J. Costa, 1996).

Estas duas tendências desenhadas, no plano internacional, para a análise organizacional a partir de uma perspetiva cultural rapidamente tornaram a escola como um dos contextos mais estudados, considerando o facto de a perda de competitividade das empresas ocidentais, a que aludimos anteriormente, ter sido relacionada com o declínio da própria qualidade da escola (Torres, 2007). Neste sentido, as reformas educativas empreendidas desde os anos oitenta do século XX tiveram como referentes alguns dos valores característicos da cultura empresarial, como a excelência, a eficiência, a competitividade ou a eficácia que, deste modo, foram introduzidos no contexto escolar.

O incremento dos estudos sobre a cultura organizacional da escola deveu-se ao movimento da eficácia e da melhoria da escola que, reconhecendo a excessiva centralidade das estruturas formais e organizativas nos estudos organizacionais, defendia a necessidade de prestar mais atenção à dimensão cultural e informal no processo de melhoria da escola. Stoll e Fink (1999, p.157) afirmam-no com toda a clareza:

*Se as normas constituem uma expressão dos valores que subjazem nos níveis mais profundos e têm influência nas ações levadas a cabo no lugar de trabalho, seria conveniente prestar atenção às que parecem sustentar os esforços de melhoria com mais sucesso. A partir da nossa experiência [...], propomos dez normas culturais que influenciam a melhoria da escola.*

Assim, adotando um ponto de vista normativo, pragmático e gerencialista, estes autores defendem um conjunto de princípios de natureza cultural para melhorar a eficácia da organização, como a existência de valores claros e partilhados por todos, a responsabilização coletiva pelo êxito escolar dos alunos, a colaboração e a colegialidade entre o pessoal docente, o compromisso com a melhoria contínua da organização, a aprendizagem ao longo da vida, a aprendizagem através da tentativa e erro, o apoio dos líderes aos professores, o respeito entre todos os atores, a franqueza nas relações pessoais e a existência de cerimónias de celebração dos sucessos da organização (Stoll & Fink, 1999).

No caso português, J. Costa (1996) observa que os estudos realizados sobre organizações escolares que mobilizam, na sua análise, a perspetiva cultural se socorrem das duas tendências identificadas anteriormente. Leonor Torres (2007), por sua vez, sublinha que, ao contrário das tendências internacionais, a investigação sobre a cultura organizacional em Portugal optou por uma “análise multiperspetivacional, centrada na compreensão dos fatores intervenientes no processo de construção da cultura” (Torres, 2007, p.154). Na verdade, os estudos mais significativos levados a cabo (F. Sanches, 1992; R. Gomes, 1993; Sarmiento, 1994, 2000; D. Gomes, 2000; Torres, 1997, 2005a), embora apoiados em diferentes paradigmas de análise e em agendas metodológicas distintas, revelaram que a construção da cultura organizacional resultava de um conjunto complexo de fatores internos e externos, possíveis de analisar através das dinâmicas quotidianas da organização escolar. Como se propõe no próximo capítulo, o presente estudo sobre a (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas pretende orientar-se de acordo com os

contributos desta tendência multiperspetivacional e multiparadigmática da análise da cultura das organizações.

## **2. Os mega-agrupamentos como categoria de escola**

Um outro contributo teórico a considerar para a análise da organização escolar tem sido proporcionado pela investigação sobre as conceções ou categorias de escola como organização, na medida em que estas propõem diferenças quanto aos significados atribuídos a cada conceção e partem de focalizações disciplinares e abordagens teóricas diversas (L. Lima, 2008). Os estudos realizados tiveram como objeto de análise escolas singulares ou não agrupadas, pelo que a transposição para o estudo de mega-agrupamentos de escolas deve considerar as especificidades desta nova organização.

Na verdade, enquanto modalidade de organização escolar, os mega-agrupamentos de escolas transcendem a configuração clássica da escola singular, dada a existência de diversas “subunidades de gestão” que, segundo o normativo, mantêm a sua designação, o seu estatuto de escola e a sua identidade (L. Lima, 2011a). Apesar de, como já referimos, a constituição de agrupamentos de escolas ser um processo relativamente recente no contexto da política educativa portuguesa, em especial, no domínio da racionalização da rede escolar, o conceito de subunidade organizacional apresenta reminiscências estruturo-funcionalistas, remontando a Talcott Parsons (1956) e à utilização que este autor fez dos conceitos de “suborganização” e “subunidade organizacional”, no contexto da análise da organização enquanto sistema social orientado para a consecução de um determinado objetivo, o qual, por sua vez, contribuiria para uma função do sistema mais vasto, normalmente a própria sociedade.

No entanto, apesar de reconhecer que esta nova modalidade de organização escolar se revela mais complexa e problemática do que a escola como organização singular, L. Lima (2011a) considera que, num projeto de investigação, as categorias por si identificadas, na linha de inspiração weberiana dos “tipos-ideais” – a escola como categoria jurídico-formal, como reflexo, como invólucro, como coleção e como mediação -, bem como os principais modelos de análise, imagens e metáforas da escola como organização, podem ser aplicáveis ao estudo dos agrupamentos de escolas, embora sejam necessárias algumas adaptações. Assim, depois da referência aos modelos de análise organizacional, imagens e metáforas da organização, analisemos, então, quer as categorias de escola propostas por Licínio Lima, quer as adaptações a introduzir nesta teorização em virtude das especificidades organizacionais que os mega-agrupamentos pressupõem.



Leonor Torres e José Palhares (2010), a partir do trabalho de Licínio Lima (2008), articulam de forma compreensiva e integrada os polos “categoria de escola” e “plano de análise organizacional”, apresentando-os num *continuum*, o qual tem ainda em consideração a relação entre a estrutura e a ação em cada uma das categorias de escola possíveis de identificação ao longo desse *continuum*. Importa, deste modo, fazer uma breve referência à problemática das relações entre estrutura e ação, bem como à questão dos planos de análise organizacional.

Assim, relativamente à articulação entre a estrutura e a ação, Leonor Torres e José Palhares recuperam o princípio da “dualidade da estrutura” proposto por Anthony Giddens (2003, p.29), segundo o qual a estrutura constitui, simultaneamente, uma condição e o resultado da ação, tornando possível e constringendo, ao mesmo tempo, o ator social. Num outro texto, Giddens (2013, p.92) clarifica desta forma a relação entre estrutura e ação:

*«Estrutura» e «ação» estão necessariamente relacionadas entre si. As sociedades, comunidades ou grupos apenas têm uma «estrutura» na medida em que as pessoas agem de um modo regular e previsível. Por outro lado, a ação só é possível na medida em que cada um de nós, como indivíduo, possui uma enorme quantidade de conhecimento socialmente estruturado.*

Neste sentido, as organizações escolares resultam de um processo dinâmico, diacrónico e de síntese entre as categorias “estrutura” e “ação”, que Giddens (2013, p.6) designa como “estruturação”, na medida em que as regras organizacionais, constituindo uma reprodução de constrangimentos estruturais, são acionadas no decurso da ação, condicionando-a, mas também podem ser objeto de transformação em consequência das possibilidades da ação. Assim, as organizações escolares não podem ser deduzidas, de forma linear, de características estruturais, tendencialmente homogéneas e uniformes para todas as escolas; pelo contrário, as escolas apresentam configurações diversas e específicas em resultado da ação concreta dos atores (Torres & José Palhares, 2010).

Relativamente aos planos de análise, até à década de oitenta do século XX, a investigação em educação esteve focalizada nos planos macro e micro. Assim, por um lado, os estudos centraram-se quer nas políticas educativas e orientações normativas e curriculares produzidas pela administração educativa – plano macro –, quer na aplicação e execução dessas orientações pelos professores nas salas de aula – plano micro (Barroso, 1996c). A escola era entendida como uma “categoria implícita” (Lima, 2008, p.83), dispondo de um conjunto de características que, uma vez reconhecidas, dispensavam qualquer aprofundamento teórico ou empírico.

Entretanto, no princípio dos anos noventa, em articulação com a emergência de movimentos como a eficácia e a melhoria de escola, a reestruturação escolar ou a gestão centrada na escola, esta tornou-se um objeto de estudo como organização, tendo em conta o seu carácter de território intermédio de decisão que “não se limita a reproduzir as normas e os valores do macrosistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um microuniverso” (Nóvoa, 1992, p.20).

Em consequência, António Nóvoa (1992, p.20) clarifica desta forma o novo posicionamento da escola como objeto de estudo específico:

*A escola-organização assume-se como uma espécie de entre-dois onde se exprime o debate educativo e se realiza a ação pedagógica. Apesar de conterem visões parcelares da realidade, é evidente que tanto as teorias macroscópicas como os estudos microscópicos produziram um conhecimento útil e pertinente do ponto de vista do pensamento e da ação pedagógica. Hoje, emerge no universo das Ciências da Educação uma meso-abordagem, que procura colmatar certas lacunas das investigações precedentes.*

Considerando as cinco categorias sugeridas por Licínio Lima (2008), Leonor Torres e José Palhares (2010) situam a escola como categoria jurídico-formal num plano macro. De facto, sendo esta uma das categorias que, primeiramente, se tornou objeto de abordagem nos estudos sobre administração e gestão escolar, a escola como categoria jurídico-formal caracteriza-se por deduzir cada escola concreta das disposições legais exteriores, ignorando, em regra, o estudo empírico e as diferenças entre as escolas, que ao longo do tempo foram construídas pelos atores. Por outro lado, considerando os eixos estrutura e ação, esta categoria de escola pende totalmente para o primeiro eixo, uma vez que a organização se mostra indiferente aos contextos em que está inserida e às dinâmicas de interação entre os atores existentes no seu interior. Por este motivo, a escola que resulta das normas legais e das regras impostas pelo exterior é uma escola que *deve ser*, não aquela escola que *é* ou aquela que *está a ser* em determinado momento (L. Lima, 2011a).

O capítulo anterior deste trabalho desenvolveu-se em coerência com esta categoria de escola uma vez que se procurou compreender a génese dos agrupamentos de escolas a partir da leitura e interpretação das medidas de política educativa, por um lado, e do seu enquadramento jurídico-formal, por outro. É uma categoria de escola que, neste estudo centrado em mega-agrupamentos de escolas, continuará a revelar a sua pertinência, tendo em conta o carácter centralizado do sistema educativo português e a retórica em torno da autonomia da escola, desde o final dos anos oitenta do século passado.

Imediatamente após a categoria anterior, segundo o *continuum* definido por Leonor Torres e José Palhares (2010), situa-se a escola como reflexo. Nesta outra categoria, de acordo com Licínio Lima (2008, p.85),

*[...] a escola é representada como um locus de reprodução, mais ou menos perfeita e mais ou menos integral, das referidas estruturas, orientações e regras. Ainda que algumas diferenças e diversidades possam ser admitidas de escola para escola, entende-se que, no essencial, as escolas apresentam mais regularidades políticas, estruturais e morfológicas do que diferenças, constituindo-se como reflexos das referidas sobredeterminações.*

Em consequência, vista do exterior e sem focalizar a atenção nos atores e na ação, a escola como reflexo surge enquanto algo homogêneo, unitário e fundamentalmente coerente com as

estruturas, as regras e as orientações emanadas do exterior, uma vez que, dispondo de reduzida capacidade de intervenção, os atores se limitam, eventualmente, a proceder a ligeiras adaptações, tendo em conta a situação concreta da organização. Desta forma, a investigação, centrada sobretudo na análise da articulação entre regras e estruturas definidas internamente a partir das orientações e dos normativos exteriores, não se preocupará com as ambiguidades, as incoerências ou mesmo as contradições existentes entre estas, ignorando a análise de aspetos significativos da ação dos atores, no processo de construção da ordem interna.

Para o estudo da cultura organizacional dos mega-agrupamentos de escolas, esta categoria apresenta algum interesse heurístico, designadamente ao nível de uma das configurações da cultura da escola, mais próxima de elementos culturais e simbólicos contidos nas orientações nacionais, como se analisará no próximo capítulo.

Entretanto, no plano oposto à escola como categoria jurídico-formal, Leonor Torres e José Palhares (2010) colocam a escola como coleção. Esta categoria de escola chama a atenção para o carácter fragmentado e atomizado do objeto de estudo, seja ele, no interior da escola, uma área ou um serviço, analisados no plano microanalítico, seja, no plano do mega-agrupamento, uma das escolas integradas, o que, em qualquer caso, impede uma abordagem global, holística e complexa da organização no seu conjunto. Por outro lado, na tensão entre estrutura e ação, esta categoria sobrevaloriza o segundo polo, revelando-se “a favor de uma conceção voluntarista, e por vezes, demiúrgica do ator social, representado com capacidades ilimitadas de autonomia” (L. Lima, 2011a, p.154). Em consequência, a investigação toma o todo pela parte ao generalizar a partir de uma ação individual ou de um atributo pessoal, o que, sendo necessário, não se revela suficiente porque a escola não constitui uma simples coleção de pessoas, das suas interações, das suas decisões ou das suas produções.

No presente estudo, esta categoria de análise pode revelar alguma utilidade na medida em que os mega-agrupamentos de escolas não são apenas um conglomerado de escolas singulares, embora estas se mantenham como organização, visto que, como se referiu, as escolas integradas nos mega-agrupamentos, pelo menos no plano jurídico-formal, conservam a sua identidade e o seu estatuto.

Entretanto, na relação entre a estrutura e a ação, a categoria da escola como invólucro procura escapar à sobredeterminação do primeiro polo sobre o segundo, presente na escola como reflexo, a partir da análise das particularidades específicas de um determinado contexto. No entanto, esta análise não ultrapassa a “descrição genérica e superficial das suas características mais imediatamente evidentes” (L. Lima, 2008, p.86), fornecendo um retrato vago e impreciso da escola, uma vez que não se aprofunda a complexidade das relações entre o contexto escolar e os fenómenos em estudo, sejam eles de natureza micro - ao nível da sala de aula -, sejam eles as relações entre a escola e o exterior.

Finalmente, a escola como mediação constitui a categoria que se revela mais próxima quer do plano de análise meso privilegiado neste estudo, quer do seu enquadramento teórico, quer ainda dos objetivos da investigação empírica. Na verdade, apesar da natureza historicamente centralizada do sistema educativo português, a escola não constitui uma simples cópia das estruturas que a definem e condicionam, nem se limita a reproduzir regras e orientações produzidas no exterior. Pelo contrário, a escola, habitada por atores responsáveis pela ação organizacional, constitui também um *locus* de produção de orientações e de regras, que são condicionadas pela estrutura, mas não totalmente determinadas por esta, o que permite à escola revelar-se como “uma entidade dotada de uma autonomia relativa na produção normativa e cultural” (Torres & Palhares, 2010, p.136).

Ora, segundo L. Lima (2011a, p.161), estas diversas categorias de escola podem ser mobilizadas para a análise dos agrupamentos de escolas e, naturalmente, dos mega-agrupamentos:

*O agrupamento de escolas pode ser estudado, à semelhança da escola e com as devidas adaptações que venham a ser consideradas pertinentes [...], a partir de distintas categorias de análise, desde uma conceção de invólucro, genericamente impreciso, mal definido e pouco relevante, ou como uma coleção de escolas agrupadas, passando por uma organização de mediação, até um reflexo, ou uma categoria jurídico-formal.*

É, assim, um olhar multifocalizado, também ao nível das categorias de escola, aquele que Licínio Lima propõe, no sentido de captar a complexidade da escola como organização. Este olhar multifocalizado é possível de transposição para a análise dos mega-agrupamentos de escolas, embora seja necessário introduzir algumas adaptações em virtude da singularidade desta modalidade de organização escolar.

Estas adaptações apresentam, fundamentalmente, uma dupla natureza: por um lado, elas resultam, segundo L. Lima (2011a), do facto de os agrupamentos de escolas, enquanto nova modalidade de organização escolar, suporem a existência de um campo interorganizacional, constituído pelas relações existentes entre as escolas integradas no agrupamento; por outro lado, porque os agrupamentos de escolas pressupõem também um campo organizacional, relativo a cada uma das organizações constituintes e ao próprio agrupamento enquanto organização. Deste modo, cada uma das escolas agrupadas, incluindo a escola-sede dos mega-agrupamentos, continua a ser uma organização escolar específica dotada de uma identidade própria, embora, simultaneamente, tenha adquirido a condição de subunidade de uma organização mais vasta e complexa, que é o mega-agrupamento.

Neste sentido, a problematização das relações entre as escolas integradas nos mega-agrupamentos e entre estas e a escola-sede da nova organização escolar pode efetuar-se a partir da mobilização dos contributos teóricos sobre redes sociais a seguir apresentados, tendo em consideração que a relação entre as escolas integradas nos mega-agrupamentos e a escola-sede da nova organização poderá envolver categorias de escola como a jurídico-formal e a escola reflexo e

ter como objetivo discutir a possível transformação da escola-sede no terceiro nível da administração centralizada (L. Lima, 2011a).

### **3. Metáforas organizacionais: os mega-agrupamentos de escolas como rede**

Como anteriormente se referiu, as metáforas organizacionais tornaram-se um recurso praticamente incontornável na análise organizacional, dadas as suas potencialidades interpretativas e heurísticas, sendo frequente a distinção entre metáforas básicas, ordinárias ou de primeira ordem e metáforas extraordinárias ou de segunda ordem, devido ao facto de as segundas resultarem da extensão das primeiras, “introduzindo-lhe um elemento modificador, proveniente de um terceiro universo que, restringindo a primeira área de interseção, cria uma segunda que pode potenciar o poder significativo da metáfora daí resultante” (L. Lima, 2011c, pp.28/29).

Algumas metáforas organizacionais relacionam-se com os modelos analíticos/interpretativos referidos anteriormente, designadamente, a burocracia (modelo burocrático), a anarquia (modelo da ambiguidade), a arena política (modelo político) e a cultura (modelo cultural) (J. Costa, 1996). Contudo, além destas metáforas, que apresentam potencialidades para a análise dos mega-agrupamentos, pretende-se agora destacar a metáfora da rede, pelo facto de a nova modalidade de organização escolar ser constituída por diversas subunidades em interação.

De acordo com Eva Sørensen e Jacob Torfing (2005), as redes apresentam três características que as distinguem dos modelos de controlo hierárquico estatal ou de regulação pelo mercado. Por um lado, as redes são sistemas de governação pluricêntricos baseados na interdependência entre diversos atores, opondo-se ao sistema unicêntrico estatal de sujeição a uma regra uniforme ou ao sistema multicêntrico do mercado, baseado na concorrência e na rivalidade entre atores, sem qualquer articulação de objetivos e finalidades entre eles. Por outro lado, ao nível da tomada de decisão, a rede baseia-se numa racionalidade negociada entre os atores, oposta quer à racionalidade substantiva do Estado, que impregna as leis e regras de aplicação uniforme com os seus valores, quer à racionalidade procedimental do mercado, baseada no mero respeito por um conjunto de procedimentos para assegurar a livre concorrência. Finalmente, quanto aos meios necessários à realização das decisões, as redes baseiam-se no compromisso entre os atores que definem regras e normas próprias e específicas, em contraste com a imposição de sanções pelo Estado aos incumpridores ou com o receio de perdas económicas e financeiras, próprio dos atores integrados em contextos de mercado.

Assim, o estudo das relações organizacionais entre as escolas e jardins-de-infância integrados em mega-agrupamentos de escolas pode socorrer-se dos quadros teóricos de análise das redes

sociais (C. Silva, Fialho & Saragoça, 2013), dada a possibilidade de os mega-agrupamentos se constituírem enquanto redes de escolas, unidos organicamente num determinado território e assumindo uma das características das organizações contemporâneas: a da flexibilidade das fronteiras físicas das escolas e a sua substituição pelos limites simbólicos do território (Ferreira, 2005b; Sarmiento, 1999). Deste modo, como o território se constrói no jogo das relações entre os múltiplos atores, entre as diversas escolas dos mega-agrupamentos estruturar-se-iam modos de relacionamento que podem implicar configurações variadas, como a primazia, a subordinação, a colaboração e a competitividade entre os diversos estabelecimentos.

Segundo João Barroso (2005b), a emergência do conceito de rede no domínio da educação está relacionada com dois fenómenos: por um lado, a valorização da flexibilidade das estruturas e a sua interação em modelos de organização pós-burocráticos; por outro, a diminuição da dependência vertical dos estabelecimentos de ensino, em consequência do recente reforço das políticas de autonomia das escolas. A formação de uma rede, em todo o caso, deve constituir um processo “dinâmico e criativo, conduzido pelas próprias escolas e de acordo com a sua situação específica” (Barroso, 2005b, p.139), integrado no processo de reforço da sua autonomia, de afirmação de um projeto educativo comum e de constituição de parcerias socioeducativas.

Sofia Viseu (2013) também considera pertinente o estudo das relações entre as escolas através da abordagem das redes sociais devido a três razões fundamentais. Por um lado, a capacidade de que os atores, ao nível local, dispõem para a produção de regras, normalmente integrada na designada “regulação autónoma” (Reis, 2013), desenvolve-se segundo uma lógica reticular, não hierárquica, pelo que a rede pode funcionar como conceito de enquadramento da análise das relações entre as escolas e jardins de infância integrados em mega-agrupamentos, dada a existência de uma relação de interdependência, ao nível horizontal, entre eles. Em segundo lugar, a análise das relações entre escolas pode ser efetuada através de indicadores diversos, como adiante se verá, os quais são suscetíveis, por um lado, de revelar processos e dinâmicas específicos da “regulação autónoma”, e, por outro, verificar em que medida esses processos e dinâmicas coincidem com os revelados pela “regulação normativa” e pela “regulação de controlo” (Barroso, 2003a). Em terceiro lugar, esta abordagem permite utilizar medidas de análise das relações sociais no sentido de “aferir a importância que determinados atores ou organizações (nós) assumem na rede” (Viseu, 2013, p.254), o que permite conhecer o grau de centralidade das escolas ou a sua centralização, como se verá adiante, e a intermediação, ou seja, a frequência com que as escolas se situam nos caminhos geodésicos mais curtos entre elas.

Segundo J. Lima (2007), os agrupamentos de escolas podem ser vistos como uma rede “fabricada”, constituída por “atores coletivos”, fortemente centralizada e uni-institucional. Enquanto rede “fabricada”, a criação dos agrupamentos resulta de uma ação diretiva do Estado e da administração central, constituindo uma solução organizacional planeada para funcionar como mecanismo de coordenação da ação educativa num determinado território, em regra o concelho,

“tendo em vista, designadamente, conseguir uma gestão mais eficiente dos recursos e a redução dos custos com equipamento e pessoal” (J. Lima, 2015, p.12). Por outro lado, os agrupamentos são uma rede de atores coletivos na medida em que cada ator é uma pessoa coletiva, na circunstância, cada uma das escolas e jardins-de-infância integrados naquela organização, de que resulta, igualmente, a sua composição uni-institucional, em virtude de a rede integrar apenas organizações responsáveis pela educação e ensino.

Mas é ao nível da estrutura que o conceito de rede apresenta maiores potencialidades heurísticas para a análise organizacional dos mega-agrupamentos. Assim, partindo do conceito de rede social como o conjunto de atores e das relações que entre eles se estabelecem, proposto por Wasserman e Faust (1994), J. Lima (2007) apresenta três propriedades ou dimensões distintas para a estrutura de uma rede: a densidade, a centralização e a fragmentação. A densidade diz respeito ao grau de concretização das relações que, teoricamente, é possível estabelecer entre os atores sociais de uma determinada rede. Ora, é frequente organizar as redes, quanto à sua densidade, em três categorias: vazias, quando não existem relações entre os atores sociais; intermédias, quando existem relações, embora elas sejam em número inferior ao máximo possível; e completas, quando as relações atingem o máximo possível (J. Lima, 2002). Apesar do interesse deste indicador, ele torna-se difícil de operacionalizar devido ao carácter aleatório ao nível da definição dos critérios de completude das relações entre atores sociais.

A centralização, por sua vez, descreve “em que medida as relações estabelecidas numa rede se organizam em torno de um ator (ou de um conjunto de atores) central que domina a maior parte dos fluxos de interação” (J. Lima, 2007, pp.174/175). Esta é uma dimensão fundamental para a análise organizacional dos mega-agrupamentos na medida em que permite identificar fenómenos de poder no interior da rede, bem como padrões de interação que podem opor o centro, isto é, a escola-sede, à periferia, ou seja, a cada uma das escolas e jardins de infância integrados no mega-agrupamento (Viseu, 2013). Na verdade, a imposição do agrupamento vertical como modalidade única da agregação das escolas (Ferreira, 2005b) pode criar condições para a transformação da escola-sede num “centro” e num novo nível da administração centralizada desconcentrada, o que tende a traduzir-se no reforço da periferização das escolas e dos jardins de infância. Neste caso, na perspetiva de L. Lima (2011a), estar-se-ia perante uma dupla periferização, uma vez que, agora, as escolas do mega-agrupamento e os jardins de infância passariam a ser, simultaneamente, periféricos em relação à escola-sede e mais longe da comunicação direta com a administração educativa.

Entretanto, a dimensão da centralização articula-se com a dimensão da fragmentação. Na verdade, esta última permite identificar em que medida “uma rede é um sistema coeso ou, pelo contrário, se subdivide em setores entre os quais a interação é ténue ou, até, nula” (J. Lima, 2007, p.175), pelo que, transposta para a análise de um mega-agrupamento, esta dimensão pretende inquirir se este está fragmentado em subunidades, em consequência da raridade das interações entre algum ou alguns dos atores da organização – escolas e jardins-de-infância.

Apesar das potencialidades heurísticas do conceito de rede, L. Lima (2011a) defende que, tendo em conta as condições, motivações e objetivos que estiveram na origem da constituição dos agrupamentos de escolas em Portugal, extensivas, como se abordou no capítulo anterior, à criação de mega-agrupamentos, bem como as características do funcionamento deste novo tipo de organização escolar, muito dificilmente aqueles se poderão constituir em rede, muito menos numa rede de tipo policêntrico. O autor explicita nestes termos os seus argumentos (L. Lima, 2011a, p.111):

*Uma rede de escolas, agrupadas ou não agrupadas, só poderá vir a alcançar uma organização de tipo policêntrico se as escolas singulares forem minimamente centrais do ponto de vista não apenas educativo e pedagógico, mas também do ponto de vista das políticas educativas e da administração; e, no caso dos agrupamentos, para que estes venham a beneficiar dessas centralidades escolares, amplificando-as e reforçando uma autonomia de tipo coletivo.*

Finalmente, outros autores, como Carlos Estêvão (2011), qualificam a forma reticular da organização escolar como um emergente *one best way* caracterizado pela mobilização de um novo sistema de valores com vista à emissão de juízos, pela discriminação de comportamentos adequados e de exclusão e pela legitimação de novas posições de poder e de seleção dos que delas beneficiam. Estar-se-ia, desta forma, perante um neogerencialismo pautado por princípios como a flexibilidade, a adaptabilidade ou a polivalência, relacionados com a importância da comunicação na nova sociedade da informação, mas que urgia denunciar, em virtude de introduzirem “uma verdadeira ideologia do controlo do intangível ou do informal ao serviço da lógica da eficiência” (Estêvão, 2011, p.212).

No entanto, a organização em rede também pode refletir uma “aposta mais dialógica e comunicacional” (Estêvão, 2011, p.213), na linha da democracia “deliberativa” proposta por Jürgen Habermas (1997), segundo o qual a legitimidade das decisões estaria associada aos procedimentos de discussão e de negociação democráticas entre os participantes, levando à modificação das próprias opiniões em consequência da atenção às perspetivas e aos interesses dos outros, e valorizando o poder da comunicação em detrimento do poder administrativo. Neste sentido, os mega-agrupamentos de escolas enquanto organizações deliberativas poderiam apresentar as seguintes características (Estêvão, 2011, p. 214):

*Assim sendo, a escola, neste novo contexto ressemantizado, seria atravessada por um novo princípio e uma nova racionalidade que poderiam vir a reforçar os princípios superiores do mundo cívico-cidadão, apresentando-se neste enredo como uma organização em rede, comunicativa e dialógica, ao mesmo tempo que se reforçaria a pertinência da focalização micropolítica da organização escolar apoiada na ordem organizacional como ordem negociada e na visão da ação como estruturante, comunicacionalmente enraizada nos mundos de vida. Em sentido mais preciso, ela tornar-se-ia numa organização deliberativa.*

Mais à frente, no contexto da clarificação de alguns aspetos da escola como organização em ação, efetuar-se-á uma referência a esta tentativa de articulação entre uma focalização micropolítica da escola e alguns conceitos introduzidos pela escola das “convenções” (Boltanski & Thévenot, 1991),



como o de princípio superior comum ou de “mundo(s)”, entre eles o mundo cívico-cidadão, a que o autor faz referência.

#### **4. Os mega-agrupamento de escolas: a organização em ação**

A ponderação de fatores externos no processo de (re)construção da cultura organizacional, que constitui uma das dimensões do objeto de estudo no presente trabalho, num sistema educativo centralizado como o português, sugere a necessidade de se considerar, enquanto conceção de escola, a organização escolar como reflexo de orientações exteriores de natureza política e administrativa, pelo que o mega-agrupamento constituiria um *locus* de reprodução dessas orientações, estruturas e regras (L. Lima, 2008, 2011c). Em consequência, os mega-agrupamentos de escolas tenderiam para algum isomorfismo estrutural, coerente com as orientações e normas produzidas superiormente, enquanto os atores e a ação, dada a sua reduzida capacidade de intervenção provocada pelo profundo peso das estruturas, teriam escassa relevância enquanto objeto de estudo.

Contudo, a “dualidade da estrutura” (Torres, 2011a, p.122) a que atrás já nos referimos, aconselha a ponderar o contributo de uma outra conceção de escola - a escola como mediação (L. Lima, 2008, 2011c). Neste caso, o mega-agrupamento não seria concebido apenas como um *locus* de reprodução normativa ou o reflexo dos constrangimentos estruturais impostos pelo exterior, mas, habitado por atores sociais responsáveis pela ação organizacional, também se revelaria como um *locus* de produção de orientações e de regras, obviamente condicionadas pelas orientações exteriores, embora não totalmente determinadas por elas. Na verdade, a mediação é uma atividade essencial do mega-agrupamento de escolas, que intervém na relação entre meios e fins, entre as estruturas organizativas e a organização pedagógica, entre as estruturas e os processos didáticos, ou entre as políticas educativas e os projetos da organização.

De facto, a adoção de uma focalização centrada na escola ou, segundo Leonor Torres e José Palhares (2010, p.157), o “estudo dos atores em contexto”, pressupõe a mobilização da mediação como categoria de escola, ou seja, põe em destaque a escola como “organização em ação” (Lima, 2011a, p.17) entre o contexto social mais amplo e as interações quotidianas que se desenvolvem no espaço escolar, sem ignorar a própria composição social e as relações de poder no contexto da organização. Neste mesmo sentido se pronunciam Leonor Torres e José Palhares (2010, p.158):

*Não se pense, porém, que ao eleger-se o ator em contexto organizacional se prescinde do diálogo com os referentes externos. Pelo contrário, a compreensão das práticas implicará sempre uma dialética entre escalas de análise, que introduza o investigador na multidimensionalidade da ação social e organizacional.*

Esta capacidade de mediação efetuada pelos mega-agrupamentos de escolas, que permite estabelecer articulações e interseções entre focalizações aos níveis macro e micro, acentua o plano meso-analítico e remete para uma conceção de escola como organização em ação (L. Lima, 2008, 2011c). Esta conceção de escola pode ser mobilizada para o estudo da (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas com base na análise da dinâmica organizacional, na medida em que esta permite considerar interseções entre interações e comportamentos, composição social e relações de poder ao nível micro com elementos de carácter macrosocial. E, nesta dinâmica entre os níveis micro e macro, “sobressai a escola como organização especializada [...], como ação organizada, isto é, sobressai a organização escolar em ação” (L. Lima, 2008, p.87), onde, certamente, os modelos, paradigmas, conceções, metáforas e imagens esboçados neste capítulo desempenharão um papel crucial na análise e interpretação da complexidade da vida organizacional, sem esgotar as múltiplas possibilidades que, apesar de constrangimentos estruturais, os atores têm ao seu dispor. Os subcapítulos seguintes têm como objetivo, justamente, apresentar algumas possibilidades ao dispor dos atores na organização.

#### **4.1. O modo de funcionamento díptico da organização: orientações para a ação e ação organizacional**

O modo de funcionamento díptico da organização escolar, proposto por Licínio Lima (2003), a que atrás fizemos referência, pode constituir um instrumento útil para a análise dos mega-agrupamentos de escolas nesta perspetiva da organização em ação, na medida em que esta teorização admite o funcionamento da escola em dois planos distintos - o *plano das orientações para a ação organizacional* e o *plano da ação organizacional*: o primeiro plano considera a análise das estruturas e das regras formais, informais e não formais da organização, enquanto o segundo plano analisa as práticas organizacionais e as regras efetivamente atualizadas (L. Lima, 2011c).

Por outro lado, Licínio Lima propõe a articulação entre este modo de funcionamento díptico e uma tripla focalização, que pode ser mobilizada para a análise dos mega-agrupamentos enquanto organização escolar. Esta tríplice focalização - focalização normativa, focalização interpretativa e focalização descritiva (Lima, 2003) - constitui uma solução de compromisso entre uma perspetiva burocrática da organização escolar, característica de um sistema educativo historicamente centralizado como o português, em que são relevantes os constrangimentos impostos à organização por determinações formais exteriores, com uma outra perspetiva que, contemplando a organização e os atores, admite, em coerência com metáforas da escola como a anarquia organizada, a arena política ou os modelos da ambiguidade, o confronto da perspetiva burocrática com as práticas dos atores, as estratégias desenvolvidas por grupos no interior da organização e o seu mundo não oficial.

Assim, as estruturas e regras formais são veiculadas pelas “orientações normativas produzidas pela administração central” (L. Lima, 2003, p.50), difundidas de modo uniforme a todas as escolas,

estando documentadas e estruturadas em regulamentos e organogramas organizacionais. A análise organizacional centrada nas estruturas e nas regras formais configura uma focalização normativa na medida em que a investigação, a partir da análise do quadro normativo, procura definir o que a organização *deve ser* e não propriamente aquilo que ela *é*, sendo esta focalização característica da perspectiva burocrática da organização escolar, como já abordámos.

A focalização interpretativa tem, como objeto de análise, estruturas e regras informais, que Licínio Lima prefere designar como “ocultas ou (cripto-estruturas)” (2003, p.52), pois são menos visíveis que as anteriores por poderem não estar documentadas e, em consequência, serem de acesso mais difícil para não-membros da organização. Estas regras são produzidas pela organização, mas não resultam da prescrição ou da orientação de uma instância supraorganizacional; elas emergem da interação entre os membros da organização e podem ter como referência objetivos diferentes dos estabelecidos em orientações formais exteriores, bem como interesses comuns ou interesses antagónicos dos atores, eventualmente em situação de conflito.

Estas estruturas e regras informais podem dividir-se em regras não-formais e regras informais propriamente ditas. As primeiras apresentam-se estruturadas ou semiestruturadas, podem tomar a forma escrita, destinam-se a formalizar procedimentos das regras formais, a interpretá-las ou a definir regras alternativas daquelas em áreas de intervenção não previstas formalmente e têm uma “circulação geralmente mais restrita e o seu alcance mais limitado” (L. Lima, 2003, p.52), em forma de documentos de trabalho ou planos de ação. As regras informais propriamente ditas apresentam-se não-estruturadas, não são escritas, podem não ser generalizáveis a toda a organização, antes são produzidas e partilhadas por pequenos grupos, tendo um carácter de alguma confidencialidade ou envolver algum secretismo.

A análise da organização escolar completa-se com o plano da ação através do estudo das regras efetivamente atualizadas, ou seja, as estruturas e regras manifestas, bem como o desempenho dos atores. Estas regras podem ser definidas no plano das orientações para a ação, incluindo a associação entre algumas delas, embora a ação se não limite à sua mera reprodução ou exprima, de forma hegemónica, alguma das orientações (L. Lima, 2011c). Na medida em que este tipo de regras não toma por base aquilo que a organização *dever ser*, mas aquilo que a organização *é*, estas regras são objeto de uma focalização descritiva. Licínio Lima insiste, entretanto, na necessidade de uma focalização diversificada na análise da complexidade organizacional (L. Lima, 2003, p.56):

*O que aqui se admite é a importância de uma focalização diversificada, sem a qual não parece possível dar conta da diversidade dos fenómenos organizacionais [...]. Neste sentido, se recusa, de um ponto de vista teórico, uma abordagem de tipo determinista, que elegeria a ordem burocrática da conexão e das orientações formais-legais como exclusiva. Pelo contrário, admite-se a existência de outras ordens concorrentes e a produção organizacionalmente localizada de outros tipos de regras.*

## 4.2. As lógicas de ação nas escolas

Como sinalizámos, o modelo político pode revestir algum grau de pertinência para a análise da cultura organizacional dos mega-agrupamentos de escolas, tendo em conta quer a escala de cada uma das organizações integradas (dimensão organizacional propriamente dita) quer, sobretudo, a escala da organização no seu todo (dimensão interorganizacional), a que atrás se fez referência. Na verdade, os atores não formam um grupo homogéneo no interior da organização, dado que, dispondo de valores, crenças, opiniões, personalidades e interesses heterogéneos, podem, em especial no processo de decisão, e tendo em conta a escassez de recursos, constituir grupos de interesse, entrar em conflito, constituir coligações, estabelecer acordos ou celebrar compromissos (J. Costa, 1996; E. Silva, 2011).

Assim, a interação dos atores implica a negociação da ordem interna da organização por parte de grupos de interesse, existindo uma lógica nesta negociação, designada lógica de ação (Bacharach & Mundell, 1999). Neste sentido, as lógicas de ação constituem quadros de referência para o que se realiza nas organizações escolares, tendo Sarmento (2000, p.147) definido as lógicas de ação como “conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os atores sociais interpretam e monitorizam a ação nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentada e dispersa”.

Bacharach e Mundell (1999) identificam duas lógicas de ação nas escolas - a lógica de responsabilidade burocrática e a lógica de autonomia profissional - definidas desta forma pelos autores (Bacharach & Mundell, 1999, p.127):

*A lógica de responsabilidade burocrática pressupõe que as relações meios-objetivos podem limitar a incerteza de uma forma racional, isto é, as relações meios-objetivos podem ser definidas e especificadas. A lógica de autonomia profissional pressupõe que a incerteza é algo que impregna as organizações e que não pode ser eliminada facilmente por uma definição racional e pela especificação das relações meios-objetivos.*

A lógica de responsabilidade burocrática tem-se conotado com orientações recentes da política educativa defensoras da excelência, da igualdade de oportunidades de acesso à escola ou do recurso a testes standardizados como elementos de avaliação dos alunos numa “competição justa” (Bacharach & Mundell, 1999, p.128). Por sua vez, a lógica da autonomia profissional tem defendido a equidade ou a igualdade de resultados escolares, a compensação educativa para superar as desigualdades na escola, a diferenciação do processo de ensino, o trabalho em equipa e o desenvolvimento de competências em vez de testes padronizados.

As perspetivas em relação ao resultado da interação entre as diversas lógicas de ação na escola são contrastantes, desde a defesa da ideia da imposição de uma lógica pela coligação dominante, à procura do consenso em torno de uma lógica de ação pela utilização da ideologia ou

pela persuasão da liderança ou ainda à recusa das duas perspetivas com recurso ao compromisso entre ambas. De facto, segundo Bacharach e Mundell (1999, pp. 129/130), esta última perspetiva

*[...] assume que pode haver muitas lógicas de ação, com indivíduos e grupos na organização, competindo para impor as suas diferentes lógicas de ação na organização como um todo. Neste contexto, as políticas organizacionais podem ser encaradas como uma luta entre vários interesses com o objetivo de estabelecer a unidade em torno de uma lógica de ação particular, seja esta unidade estabelecida por consenso ou por dominação.*

Por sua vez, Sarmiento (1998, 2000) propõe cinco lógicas de ação nas escolas: a lógica de serviço público, a lógica profissional, a lógica de desenvolvimento local, a lógica de mercado e a lógica dos direitos da criança. As duas primeiras aproximam-se da teorização proposta por Bacharach e Mundell (1999), enquanto a lógica de desenvolvimento local apresenta pontos de contacto com a territorialização da política educativa, abordada no primeiro capítulo, onde se caracterizou, igualmente, a lógica de mercado. Relativamente à lógica dos direitos da criança, ela refere-se à construção de “pautas de significação e de conduta de acordo com os direitos da criança” (Sarmiento, 1998, p.53), designadamente, o direito à realização pessoal, o direito à inclusão e o direito à participação nas decisões coletivas.

Entretanto, Daniela Silva (2007, 2010) apresenta uma proposta teórica também constituída por cinco lógicas de ação - a cívica-estatal, a cívica-cidadã, a doméstico-comunitária, a económica-mercantil e a económica-empresarial –, procurando desenvolver a articulação entre o modelo político de análise das organizações com a escola das “convenções” (Boltanski & Thévenot, 1991). Esta escola, surgida no fim da década de oitenta do século passado, procura explicar de que forma os atores nas organizações, orientando-se por lógicas de ação distintas e conflituais, são capazes de estabelecer acordos baseados em compromissos. A autora baseia-se em Boltanski e Thévenot (1991), que desenvolvem um modelo teórico segundo o qual as organizações são comandadas por lógicas de ação coletiva, materializadas sob a forma de “mundos”, entendidos como ideais-tipo de ação e que correspondem a distintos princípios de legitimidade para a sua justificação. A análise de grupos de interesse permite identificar as estratégias mobilizadas no sentido de impor as respetivas lógicas de ação. Os grupos de interesse podem tentar coligações com outro(s) no sentido de alcançarem um objetivo comum. Na verdade, com frequência, os grupos subscrevem acordos e compromissos que orientam a ação organizacional, visando o estabelecimento de um quadro de referência comum para a ação, que pode implicar o recurso ao “princípio superior comum” do grupo vencedor ou o recurso a um outro “princípio superior comum” (D. Silva, 2007, 2010).

Como se verifica, a proposta de Boltanski e Thévenot (1991) inclui ainda o conceito de “princípio superior comum”, enquanto elemento que regula a ação dos atores com vista ao estabelecimento de compromissos, procurando anular, desta forma, a incerteza na organização causada pelo conflito entre os vários “mundos”, no sentido de, no caso específico da escola, ela

funcionar “dentro de uma «civildade mínima» (relacionamento cívico mínimo) e de uma coerência e equilíbrio aceitáveis” (Estêvão, 2013, p.131). Assim, esta perspetiva considera que o compromisso entre atores e lógicas de ação passa a reger a ação organizacional.

Esta proposta, embora sedutora, não tem ficado imune à crítica, em particular desencadeada por Erhard Friedberg (1995, p.267), como se verifica neste excerto:

*Eles [Boltanski e Thévenot] parecem, com efeito, raciocinar com atores sem interesses particulares, ou com atores teóricos que teriam, todos eles, um igual interesse na clareza. Não posso impedir-me de pensar em Habermas ao lê-los, e na situação de comunicação ideal que todos comunicam sem barulho, sem pensamentos reservados, sem estratégia, totalmente – em resumo, numa situação de transparência social.*

Na verdade, Friedberg considera que, para a escola das convenções, os atores agem de forma desinteressada, sem qualquer aposta nas situações e nos compromissos, tornando-os atores apolíticos, e evidenciando, afinal, que estes não possuem uma estratégia. Neste sentido, Friedberg conclui que a escola das convenções dá como resolvido justamente “o problema que se trata precisamente de explicar” (1995, p.266), ou seja, de que forma pessoas com interesses diferentes chegam a acordo sobre um princípio superior comum, já que não compreende que a subordinação de alguns ao princípio superior comum de outros seria realizada sem protestos, sem resistências, sem negociações e sem conflitos.

Finalmente, François Dubet identifica e caracteriza três lógicas de ação – a integração, a estratégia e a subjetivação –, relativas a “três registos de ação que definem, simultaneamente, uma orientação visada pelo ator e uma maneira de conceber as relações com os outros” (1996, p.113), teorização que Leonor Torres (2011a) tem mobilizado para o estudo da (re)construção da cultura organizacional em contexto escolar.

Na lógica da integração, o ator individual ou coletivo define-se pela pertença à organização, pertença que aquele procura preservar e fortalecer. Embora as relações com o outro não sejam, de forma explícita, hostis, bastando o reconhecimento da diferença em relação a ele para fortalecer uma identidade integradora, o sentimento de pertença a um grupo ou uma organização reforça-se com o conflito. A cultura é interpretada como um conjunto de valores comuns que garantem a ordem e a identidade do indivíduo, os quais derivam diretamente da autoridade, à qual cabe “a capacidade de manter a integração do conjunto” (Dubet, 1996, p.119). As situações de crise são interpretadas como falta de socialização e de integração dos indivíduos no sistema.

Na lógica da estratégia, o ator tenta pôr em prática a conceção que tem dos seus interesses numa organização, na qual concorre com outros atores e com outros interesses. Em consequência, “a integração do sistema é substituída pela sua regulação, pela necessidade de manter regras de jogo para que o jogo seja possível” (Dubet, 1996, p.123), embora a ação estratégica não seja concebível sem o suporte de uma integração mínima. Os elementos culturais, eventualmente valores,

são, nesta lógica de ação, interpretados como recursos ou como ideologias: no primeiro caso, tornam-se simples preferências no sentido da otimização com vista a alcançar os objetivos visados; no caso das ideologias, o seu objetivo é dissimular a natureza profunda dos interesses em jogo, sejam estes dos indivíduos ou dos grupos.

Finalmente, na lógica da subjetivação o ator representa-se como um sujeito crítico, não sendo redutível quer aos papéis socialmente atribuídos segundo a lógica da integração quer aos interesses da lógica da estratégia. Em consequência, a cultura não é constituída apenas por valores e normas que conferem coesão à sociedade, nem por um conjunto de recursos mobilizáveis na ação; ela é, antes, “uma definição do sujeito que permite a crítica social” (Dubet, 1996, p.134), não sendo importante o conteúdo dos valores, mas a perspetiva adotada pelos atores na interpretação desses valores. As posturas críticas associadas à lógica de subjetivação são, em parte, a alienação e a dominação, entendidas, precisamente, como a privação da capacidade de alguém ser sujeito.

Apesar da necessidade de identificar e distinguir as diferentes lógicas de ação no plano teórico e empírico, uma vez que elas dispõem de ampla autonomia, François Dubet (1996, p.114) insiste também que na organização se verifica uma copresença das diversas lógicas, perspetiva que se afigura congruente com opções já explicitadas neste estudo:

*Qualquer formação social é definida pela copresença de uma capacidade de integração comunitária, que nos opõe aos «outros», de um sistema de concorrência regulada, e de uma cultura que define a capacidade crítica e a capacidade de ação voluntária.*

## **5. Conclusão: o hibridismo na análise dos mega-agrupamentos de escolas como organização**

A análise organizacional e, em particular, a análise das organizações educativas tem sido caracterizada pela mobilização de perspetivas teóricas singulares e únicas, as quais proporcionam apenas visões parcelares da realidade organizacional (E. Silva, 2011) ou uma compreensão parcial das características organizacionais (Ellström, 2007).

Contudo, desde os anos oitenta do século passado, têm surgido estudos teóricos e empíricos que procuram analisar a escola a partir da articulação de várias dimensões, paradigmas, metáforas ou categorias, simultaneamente, como o trabalho de Per-Erik Ellström (2007), publicado em 1983, evidencia. Na verdade, o autor pretendeu integrar quatro modelos organizacionais (modelo racional, modelo político, modelo de sistema social e modelo anárquico), considerando-os como dimensões complementares da realidade organizacional (Ellström, 2007, p.455):

*O [pres]uposto básico do proposto modelo integrador é a ideia de complementaridade entre os quatro modelos de organizações descritos anteriormente. Isto é, os modelos são vistos como*

*compatíveis, ao invés de alternativas mutuamente excludentes. Mais especificamente, a noção de complementaridade como interpretada aqui, significa que os quatro modelos representam quatro dimensões da mesma realidade organizacional.*

Esta estratégia corresponde a um enfoque pluriparadigmático e multiperspetivacional das organizações, caracterizado pela mobilização de vários modelos teóricos, metáforas, conceções e categorias de escola, no sentido de tornar possível a compreensão, de forma mais global e profunda, da sua complexidade organizacional e da dinâmica do jogo de interesses e das forças em que estes se apoiam. Na verdade, este enfoque pluriparadigmático permite captar aspetos específicos da organização, mas integra-os numa explicação compreensiva que revela práticas organizacionais dos atores simultaneamente “influenciadas pelas lógicas da racionalidade, da estabilidade, mas também da imprevisibilidade e do conflito” (E. Silva, 2011, p.62).

Em Portugal, esta tentativa de articulação entre modelos foi iniciada por Licínio Lima (2003) através da identificação e caracterização do modelo díptico, onde o autor procura mobilizar os modelos burocrático e da ambiguidade na análise da organização escolar, articulando-os com uma tríplice focalização ao nível da interpretação das regras organizacionais. No mesmo registo, Eugénio da Silva (2011), na análise da dinâmica organizacional da universidade, também recorreu ao modelo díptico, no caso a partir dos contributos dos modelos burocrático e político (E. Silva, 2011, p.60):

*Assim, a visão de uma faceta visível da organização pautada pela formalidade, pela uniformidade dos comportamentos e pela previsibilidade dos resultados não exclui – apenas esconde – a dimensão informal subjacente a esses processos, ações e comportamentos marcados pela incerteza, ambiguidade, infidelidades e conflitualidades, pois nas várias esferas da atividade organizacional são acionados tanto a estrutura burocrática para assegurar as rotinas ou as estruturas associadas ao sistema político para gerar decisões.*

Henry Miller (1995) também procurou integrar diversos modelos teóricos de modo sequencial na análise do funcionamento organizacional, tendo-os designado enquanto modelos compósitos, como este excerto, retirado de Eugénio da Silva (2011, p.63), explica:

*Uma via de acomodar os diferentes modelos consiste em relacioná-los numa sequência, de modo que os modelos da “anarquia organizada”, que enfatizam a ambiguidade, sejam seguidos pelos “modelos políticos” decisões que destacam o poder e a negociação, seguidos por sua vez por uma fase colegial onde a legitimidade política seja obtida, e concluindo com uma fase burocrática racional onde as políticas mais ou menos consensualizadas são executadas.*

No mesmo sentido, Carlos Estêvão (2013, p.128) defende a coexistência na escola de “vários referenciais de ação pública”, com o significado que Bruno Jobert (1992) atribui a referencial enquanto algo próximo do conceito de paradigma definido por Thomas Kuhn (2009), na medida em que o referencial, por um lado, “constitui um conjunto de crenças, de valores e de técnicas que estruturam as políticas públicas” (Jobert, 1992, p.221) e, por outro, prevê um conjunto de soluções



validadas, que permitem responder aos problemas que carecem de resolução. Neste sentido, o referencial compreende uma dimensão cognitiva, proporcionando elementos para a interpretação dos problemas a resolver, uma dimensão normativa, com a definição dos valores a respeitar na abordagem desses problemas, e uma dimensão instrumental, identificando “os princípios que devem orientar a ação em função do saber e dos valores” (Jobert, 1992, pp.220/221).

Em consequência, Estêvão (2013) defende esta noção de coexistência de diversas lógicas de ação nas escolas, retomando e adaptando a expressão criada por Derouet (2000) da escola como “lugar em vários mundos”, propostos na obra de Boltanski e Thévenot (1991), preferindo, antes, a ideia de escola como “lugar de vários mundos” (Estêvão, 2013, p. 128). Na verdade, em obra anterior, o autor já havia proposto a descrição e interpretação das organizações escolares como “organizações fractalizadas” (Estêvão, 1998, p.218), dada a multidimensionalidade resultante de estruturas, comportamentos e práticas nem sempre articulados, de saberes e representações em construção e de sentido incerto, de lógicas de evolução diferenciadas e de sistemas de ação dinâmicos. A partir deste posicionamento, o autor considera que o funcionamento da escola teria mais sentido se fosse considerado plúrtico e multidiscursivo, ou seja, se se entendesse que a organização apresenta várias faces e várias vozes (Estêvão, 2004).

É, então, a natureza de tipo mais caleidoscópico da realidade organizacional (Estêvão, 1998) que pode estar na origem desta orientação para uma abordagem aos mega-agrupamento de escolas, caracterizada pelo hibridismo teórico, embora o “cruzamento radical” ou a “mera justaposição” (L. Lima, 1998, p.587) de modelos, metáforas, imagens ou conceções de escola possam ter como consequência uma excessiva fragmentação ou atomização do campo.

Na verdade, a adoção desta perspetiva pluriparadigmática, multiperspetivacional e multifocalizada na análise da organização escolar não deixa de conter alguns riscos, como observa Virgínio Sá (2011), os quais podem conduzir ao que, recorrendo à metáfora do supermercado teórico proposta Thomaz Wood (1999), constituiria um “carro das compras com as frutas mais variadas, embora nem sempre em bom estado” (Sá, 2011, p.154). Neste sentido, a sugestão explicitada pelo autor pode constituir a linha de orientação teórica e metodológica para a análise dos mega-agrupamentos de escolas enquanto nova modalidade de organização escolar, no âmbito deste estudo sobre a (re)construção da cultura nesta organização (Sá, 2011, p.154):

*Manter o celibato forçado de um qualquer modelo teórico pela simples razão de preservar a sua «pureza» afigura-se-nos tão insustentável quanto embarcar numa poligamia irrestrita em nome de uma proficuidade duvidosa. Defendemos, por isso, que se impõe tanto a necessidade de evitar a lógica da manta de retalhos, resultado da colagem de diferentes remendos teóricos, como, reconhecendo o carácter polifacetado da realidade organizacional, evitar uma focalização monolítica sempre redutora e, potencialmente, estiolante das “mil flores” [...] que bordejam o campo organizacional.*



### **CAPÍTULO III**

---

## **A CULTURA ORGANIZACIONAL: ENTRE A INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO EMPRESARIAL E A INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR**



A investigação sobre cultura organizacional emergiu nos anos quarenta do século passado, mas só na década de setenta os investigadores revelaram um interesse mais profundo por esta problemática, tendo a década seguinte conhecido um autêntico *boom* com um vasto conjunto de publicações surgidas a propósito do conceito de *corporate culture* (Martin, Frost & O'Neill, 2006; Alvesson, 2013). Este conceito, que tinha associado o princípio segundo o qual a cultura organizacional constituiria uma ferramenta universal ao dispor da gestão, no sentido de melhorar a competitividade das organizações e de estimular o seu crescimento e a sua excelência, teve, em parte, origem no sucesso que as empresas japonesas demonstravam em meados da década de setenta do século passado, em comparação com as dificuldades que as empresas ocidentais experimentavam na mesma época (Alvesson, 2013).

Em consequência, abandonando as preocupações com a análise organizacional centrada nas estruturas formais, a que a investigação tradicionalmente se tinha dedicado, onde não parecia haver diferenças substantivas entre empresas japonesas e empresas ocidentais que explicasse desempenhos tão diferenciados, a investigação começou a admitir a possibilidade de a diferença se situar nas diversas culturas nacionais que penetravam as organizações, criando desta forma distintas culturas organizacionais (Ouchi & Wilkins, 1985). Neste sentido, o designado «milagre japonês» inspirou diversos *best-sellers* no ocidente (Ouchi, 1981; Peters & Waterman, 1982; Deal & Kennedy, 1982), pelo que muitas organizações se apressaram a contratar os serviços de consultoria para introduzir as técnicas de gestão da cultura que, supostamente, haviam estado na origem do sucesso organizacional japonês (Freitas, 1991).

Um dos primeiros trabalhos que refletia o interesse pela cultura nos estudos sobre a organização surgiu em 1979, da autoria de Andrew Pettigrew. Nele, o autor refere que os empresários são os responsáveis não só pela criação de aspetos tangíveis e racionais da organização, mas também pela criação de símbolos, ideologias, linguagens, crenças, rituais e mitos, isto é, de aspetos de natureza cultural da vida da organização. Para o autor, a cultura seria o conjunto de significados partilhados pelos membros sobre a realidade organizacional, em uso por um determinado grupo num dado momento, constituindo os símbolos a categoria mais inclusiva e o quadro de referência para a ação. No entanto, estes diversos elementos funcionariam de forma interdependente, como escreve Pettigrew (1979, pp. 576/577):

*Estes conceitos chamam a atenção para a mobilização da consciência e da intenção, para a codificação dos significados, para a emergência de padrões normativos, para a afirmação e queda de lideranças e estratégias de legitimação. É através destes mecanismos e processos que a cultura se constrói e a situação sempre flutuante que designei como cultura organizacional funciona como determinante e constrangimento no sentido de lidar com problemas como objetivos, integração e compromisso. O homem cria a cultura e a cultura cria o homem.*

Admitindo que a popularidade da cultura organizacional possa ser atribuída, em parte, ao sucesso das empresas japonesas, Alvesson (2013) identifica outros fatores que podem explicar a

revitalização do interesse por esta temática. Entre esses fatores, este autor identifica o facto de, além de a cultura organizacional se focar nas experiências vividas pelas pessoas, também proporcionar uma ponte entre os níveis macro e micro na análise da organização, bem como entre o comportamento organizacional e a gestão estratégica, articulando a organização como um todo com as experiências quotidianas e a ação individual.

Na verdade, muitos investigadores mostraram-se bastante críticos em relação à pesquisa organizacional que enfatizava uma abordagem quantitativa e neopositivista, defendendo que ela era “árida” e “inútil” porque estava relacionada com um modelo racionalista do comportamento humano, com uma perspetiva estrutural da estratégia da empresa e com uma preferência pela análise dos números (Martin, Frost & O'Neill, 2006). Em contrapartida, os investigadores interessados na renovação da investigação organizacional, defendendo ou não métodos qualitativos, partilhavam a convicção de que um quadro de referência cultural permitiria aprofundar a teoria e a pesquisa sobre a organização, na medida em que colocava o foco na experiência concreta e quotidiana das pessoas (Smircich, 1983a; Frost, Moore, Louis, Lundberg & Martin, 1985). Alguns consideravam mesmo que a cultura daria um forte contributo para a emancipação da abordagem do fenómeno organizacional, na medida em que permitiria fugir aos constrangimentos sentidos ao nível da teoria e dos métodos de investigação. Em todo o caso, a possibilidade de uma teoria mais global e útil da organização constituía um poderoso tónico para muitos investigadores, parecendo esta mudança necessária, esperançosa, poderosa e cheia de energia (Martin, Frost & O'Neill, 2006).

Por outro lado, as mudanças ocorridas aos níveis tecnológico e da organização do trabalho também contribuíram para a centralidade da cultura, uma vez que apelavam quer a uma maior flexibilidade laboral quer a um compromisso reforçado da parte dos trabalhadores (Cuche, 2006), reduzindo o papel das identidades ocupacionais tradicionais e reforçando a identificação com as orientações da organização (Alvesson, 2013). Simultaneamente, mudanças ocorridas ao nível dos valores e dos estilos de vida dos trabalhadores tornaram as formas tradicionais de controlo da mão-de-obra mais complexas, suscitando da parte da organização outros meios “a fim de obterem dos assalariados comportamentos leais e eficazes” (Cuche, 2006, p.160). Na verdade, as expectativas dos trabalhadores orientaram-se de forma crescente no sentido de não serem simplesmente “comandados” (Alvesson, 2013, p.8), o que, ao estimular a emergência de estilos de gestão menos autoritários, criou igualmente condições para o interesse pela cultura organizacional.

Finalmente, este interesse pela cultura organizacional foi também suscitado pela expansão de empresas de alta tecnologia e de conhecimento intensivo, dispondo de profissionais cuja lealdade era crucial preservar, visto que a alteração do objetivo de produção em massa, como preocupação central da organização, para a sociedade da informação e a economia do conhecimento reforçou a importância das dimensões ideológicas da organização (Alvesson, 2013). Em consequência, a necessidade de recorrer a um quadro de referência cultural revelou-se imperativo em organizações

onde a instabilidade e a elevada qualificação do trabalho tornaram mais vulneráveis as fontes tradicionais da autoridade e da liderança.

Não obstante este interesse, a proliferação de estudos sobre a cultura organizacional foi acompanhada por desacordos profundos entre os investigadores relativamente ao próprio conceito de cultura, à discussão sobre a superioridade de metodologias de investigação quantitativa ou qualitativa, à possibilidade de a cultura poder ser controlada pela gestão ou à indefinição sobre o tipo de cultura que estaria em condições para melhorar o desempenho da organização (Martin, 2005). Estas dissensões, que contribuíram para a fragilização da construção teórica e da investigação empírica sobre a cultura organizacional (Prosser, 1999), originaram ainda uma intensa luta pelo domínio intelectual nesta área de investigação, como referem Martin, Frost e O'Neill (2006, p.726):

*Os autores [...] acreditam que o conflito e a luta pelo domínio intelectual ainda não desapareceram. Foram, simplesmente, soterrados. Em vez de discutirem abertamente sobre os conflitos, alguns autores evitam citar a investigação cultural realizada a partir de uma perspetiva intelectual diferente [...]. Outros envolvem-se na luta pelo domínio intelectual de um modo menos visível, atrás de portas fechadas e da confidencialidade das regras dos processos de propriedade e de revisão. É um erro presumir que um conflito menos visível é mais benigno; os conflitos escondidos são destrutivos e podem rapidamente intensificar-se [...].*

Assim, este capítulo tem como objetivo fazer uma revisão da literatura mais relevante dedicada a algumas das temáticas da cultura organizacional, entre elas a discussão do próprio conceito e das suas manifestações, dos fatores e dos intervenientes na construção da cultura e do seu grau de partilha na organização, para concluir com uma abordagem à cultura organizacional em contexto escolar. Neste percurso, sem ignorar as consequências nefastas do conflito acima identificado e a necessidade de esta investigação poder constituir um pequeno contributo para a sua superação, é nossa intenção adotar uma postura que valoriza a pluralidade de manifestações culturais na organização, a diversidade de fatores e intervenientes na construção e reconstrução da cultura, a coexistência de graus de partilha cultural diversificados e a copresença de vários cenários culturais, em coerência com o trabalho que Leonor Torres (1997, 2005a, 2007, 2010a, 2015a) tem realizado desde a década de noventa do século passado, no âmbito da investigação sobre a cultura organizacional em contexto escolar.

## **1. A cultura organizacional como conceito**

Existe uma panóplia de definições do conceito de cultura organizacional, que resulta da heterogeneidade de conceções teóricas e de orientações empíricas dos investigadores. Na realidade, se o conceito de cultura não tem um significado estabilizado no seio da antropologia, os significados

são ainda mais diversos no âmbito da cultura organizacional. É o que reconhece Mats Alvesson (2013, p.3) no seguinte excerto:

*O conceito de cultura parece prestar-se a utilizações muito diversas, como formas coletivamente partilhadas de, por exemplo, ideias e cognição, como símbolos e significados, como valores e ideologias, como regras e normas, como emoções e expressões, como inconsciente coletivo, como padrões de comportamento, estruturas e práticas, etc., cada uma das quais pode ser objeto de estudo.*

Na verdade, a definição de cultura tem-se revelado uma tarefa complexa, que os investigadores, por vezes, desvalorizam, ao não procederem à clarificação da sua conceptualização de modo rigoroso, no momento de desenharem os seus projetos de investigação. No entanto, as definições são múltiplas, variando consoante a tradição teórica e empírica em que os investigadores se inscrevem. Em conjunto, estas circunstâncias são responsáveis por alguma fragilidade epistemológica do campo da investigação sobre a cultura organizacional.

Poder-se-ia, em primeiro lugar, identificar um conjunto de investigadores em que Edgar Schein (1984, 1990, 2004) se insere, caracterizado pelo facto de, no conceito de cultura, valorizarem algo que é partilhado, mas divergindo a propósito do objeto que se partilha. Na realidade, a partilha pode englobar uma pluralidade de objetos, como o excerto de Alvesson acima transcrito explicitamente admite. Neste sentido, Schein, considerando que as dificuldades em definir o conceito de cultura resultam da ambiguidade do conceito de organização, define cultura organizacional como (1990, p.111)

*[...] um padrão de pressupostos básicos, inventado, descoberto e desenvolvido por um determinado grupo à medida que ele aprende a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, que funcionou bem de modo a ser considerado válido e, portanto, é transmitido aos novos membros como o modo correto de entender, pensar e sentir em relação a esses problemas.*

Assim, segundo Schein (1984, p.3), a cultura não é, apenas, “um conjunto de significados partilhados que permitem aos membros de um grupo compreender e agir no seu ambiente”, mas algo mais complexo que resulta da experiência de aprendizagem de um grupo ao longo de um determinado período, à medida que este grupo resolve os seus problemas. Esta aprendizagem é, simultaneamente, comportamental, cognitiva e emocional, embora o nível mais profundo da cultura seja o cognitivo, no qual as perceções, a linguagem e o pensamento que um grupo partilha seriam a determinante última dos sentimentos, das atitudes, dos valores e dos comportamentos evidenciados (Schein, 1990).

Por outro lado, a força e o grau de consistência da cultura dependem da estabilidade do grupo, da sua história, da intensidade das experiências de aprendizagem, dos mecanismos de que esta se socorre, bem como da força e da clareza dos aspetos culturais definidos pelos fundadores ou pelos



líderes do grupo (Schein, 1983). Logo que um grupo tenha aprendido os elementos da cultura, bem como os padrões de percepção, do pensar, do sentir e do agir, cria significados, estabilidade e conforto, pelo que “a ansiedade que resulta da incapacidade de compreender e prever os acontecimentos do ambiente reduz-se pela aprendizagem partilhada” (Schein, 1990, p.111).

Tendo em conta o grau de visibilidade de um fenómeno cultural para o observador, Edgar Schein (1990, 2004) distingue três níveis na cultura organizacional: os artefactos, os valores e as crenças e, finalmente, os pressupostos básicos.

Os artefactos incluem a configuração física da organização, a tecnologia, o código do vestuário, o modo como as pessoas se dirigem umas às outras, o cheiro e o sentir do espaço, a intensidade emocional e outras manifestações, como documentos públicos, afirmações de princípio e relatórios anuais. Os artefactos são observáveis, “mas difíceis de interpretar fielmente” (Schein, 1990, p.111), na medida em que, apesar de serem visíveis as reações que eles suscitam nos membros da organização, isso não constitui um indicador fiável em relação às razões que explicam essas reações. Por outro lado, analisar símbolos organizacionais, histórias, mitos e outros artefactos pode levar os investigadores a fazerem inferências incorretas, se não conhecerem de que modo esses artefactos se articulam com os níveis mais profundos e complexos da cultura organizacional.

No segundo nível, Schein insere os valores, as normas, as ideologias e os princípios filosóficos. Os valores podem ajudar a conhecer os fundamentos dos comportamentos, mas são difíceis de observar diretamente, sendo necessário inferi-los a partir do questionamento dos membros da organização sobre a razão pela qual os artefactos ocorrem de determinada forma, bem como o que pensam e sentem os indivíduos (Schein, 1984). Por outro lado, com frequência, estes valores referem-se apenas a valores explicitados, ou seja, focam-se naquilo que as pessoas dizem ser as razões dos seus comportamentos, o que, ideal ou racionalmente, desejariam que elas fossem, embora mantenham silenciadas ou inconscientes as autênticas razões daqueles comportamentos.

Através de uma observação prolongada ou de questões mais focalizadas pode-se investigar e interpretar a manifestação que Schein integra no terceiro nível - os pressupostos básicos -, geralmente inconsciente, que determina percepções, processos mentais, sentimentos e comportamentos (Schein, 1990). Logo que se compreendam alguns destes pressupostos básicos, torna-se mais fácil interpretar os significados implícitos em diversos comportamentos ou em artefactos e entender-se melhor por que razão as culturas podem parecer tão ambíguas ou contraditórias.

Segundo Schein (1984), o desenvolvimento dos pressupostos básicos ocorre do seguinte modo (pp.3/4):

*Os pressupostos básicos são respostas aprendidas que se transformaram em valores. Mas, como um valor leva a um comportamento, e como um comportamento resolve um problema colocado anteriormente, o valor transforma-se, gradualmente, em pressuposto básico sobre como*

*as coisas são. À medida que o pressuposto básico se dá como adquirido, abandona o plano do consciente.*

Joanne Martin (2005b) adota globalmente esta conceptualização de Schein, embora considere difícil a identificação dos pressupostos básicos na medida em que exige uma longa permanência do investigador no contexto onde decorre a investigação. Por outro lado, além dos pressupostos básicos, dos valores e dos artefactos, Martin acrescenta uma quarta manifestação cultural - as práticas - que organiza em práticas formais (níveis salariais, o organograma, a descrição de funções e tarefas das categorias profissionais, as regras para avaliação do desempenho, os critérios de promoção e outras regras escritas) e práticas informais (como normas de comportamento). A maior parte da investigação organizacional tem-se focado, precisamente, nas práticas formais e informais, embora, se a investigação se limitasse a estas práticas, estar-se-ia a “vender vinho velho em odre novo” (Martin & Meyerson, 1988, p.96).

Por outro lado, Martin (2005b) introduz uma novidade ao nível da partilha da cultura. Na verdade, a autora reconhece que as manifestações culturais são interpretadas, avaliadas e concretizadas de formas diversas porque os membros da organização possuem interesses, experiências, responsabilidades e valores diferentes. A cultura traduz padrões de significados que ligam estas diferentes manifestações, algumas vezes de forma harmónica, outras em conflito entre grupos, outras ainda em zonas de ambiguidade, paradoxo e contradição. Por estes motivos, ao contrário de Edgar Schein, Martin considera que é simplista definir a cultura em termos de uniformidade e harmonia, através, por exemplo, de um conjunto de valores adotados pela gestão e supostamente partilhados por todos (ou a maioria dos) trabalhadores.

Entretanto, Alvesson (2013) também discorda da cultura enquanto instrumento de eficácia, crescimento e sucesso da organização, considerando tratar-se de uma visão simplista e redutora que subestima o potencial teórico e empírico do conceito. Assim, o autor pensa que “a cultura organizacional é significativa enquanto forma de compreensão da vida organizacional em toda a sua riqueza e diversidade” (2013, p.2), resultando a sua centralidade da importância que os significados partilhados têm para a coordenação da ação organizacional. Estes significados (senso comum, ideias consideradas adquiridas, crenças e símbolos) tornam possível a continuidade da interação sem confusões sistemáticas ou (re)interpretações constantes dos acontecimentos (Alvesson, 2011).

Alvesson concorda com a definição de cultura proposta por Frost, Moore, Louis, Lundberg e Martin (1985, p.17) enquanto conjunto de elementos simbólicos, como “rituais, mitos, histórias e lendas e a interpretação de acontecimentos, ideias e experiências, influenciada e moldada pelos grupos no interior do espaço em que vivem”. Aquele autor também inclui valores e pressupostos básicos sobre a realidade social, embora, em consonância com Clifford Geertz (1989), entenda que os valores sejam menos centrais e úteis do que os símbolos e os significados. A cultura é, assim, um sistema de símbolos e significados partilhados que proporciona as regras comuns que orientam os

aspectos cognitivos e afetivos dos membros da organização, bem como os meios pelos quais estes aspectos se moldam e exprimem (Alvesson, 2011).

Entre a pluralidade de elementos que integram a cultura organizacional, Alvesson (2013), como se verifica, considera relevantes os símbolos e os significados. Segundo o autor (2013, p.4), o significado refere-se

*ao modo como um objeto ou uma afirmação são interpretados. Remete para o que alguma coisa representa. O significado tem um referente subjetivo na medida em que encerra uma expectativa, uma forma de relacionar as coisas. O significado torna um objeto relevante e significativo. Num contexto cultural, apenas interessam os significados socialmente partilhados e não os pessoalmente idiossincráticos.*

Na verdade, numa organização, uma regra pode ser objeto de múltiplas interpretações, sendo possível que, em culturas organizacionais diferentes, a mesma regra tenha significados distintos e suscitar diferentes comportamentos e consequências. Em todo o caso, a análise da cultura organizacional não se centra nas idiossincrasias individuais, apesar da importância que estas possam revestir, apenas lhe interessam os significados que são objeto de partilha na organização como um todo ou por um grupo, na medida em que eles criam “um sentido partilhado da realidade através de quadros de referência, valores e definições comuns da [própria] realidade” (Alvesson, 2013, p.5).

Por sua vez, um símbolo é “um objeto - uma palavra, uma afirmação, uma ação ou um fenómeno material - que apresenta alguma ambiguidade em relação a algo ou a algo mais do que o próprio objeto” (Alvesson, 2011, p.14), e que, segundo Hofstede (2003, p.22), contém “um significado particular que é apenas conhecido pelos que partilham a cultura”. O símbolo é rico em significados, permitindo comunicá-los de um modo eficaz, embora, esporadicamente, necessite de interpretação. Tal como em relação aos significados, apesar de as pessoas possuírem símbolos individuais, são apenas os símbolos coletivos que apresentam, sobretudo, interesse para a investigação (Alvesson, 2013).

Apesar da pluralidade de definições e de objetos, Alvesson e Sveningsson (2008) identificam sete características comuns aos diversos estudos realizados sobre a temática da cultura organizacional nos últimos trinta anos: a cultura é um conceito holístico, não redutível a pessoas singulares, pelo que envolve uma quantidade mais ou menos alargada de membros da organização; tem uma dimensão histórica, transmitida através dos costumes e das tradições; apresenta dificuldades de mudança, na medida em que as pessoas tendem a reproduzir os seus valores, ideias e tradições; é algo vago e impreciso, sendo difícil compreendê-lo, pelo que se reveste de uma natureza intrinsecamente qualitativa e apresenta dificuldades de medida e de classificação; é socialmente construído e partilhado, podendo grupos diferentes criar culturas diversas, pelo que a cultura não é um produto da natureza humana; tem um carácter ideológico, relacionado com

significados, crenças, conhecimentos, valores e outros aspetos intangíveis, mais relevantes do que os aspetos visíveis e concretos da organização; e apresenta uma natureza intersubjetiva e emocional, em vez de se revelar de forma estritamente racional e analítica.

A cultura é, assim, fundamental para a compreensão dos comportamentos, dos acontecimentos, das instituições e dos processos organizacionais (Alvesson, 2013). No entanto, é importante não sobrevalorizar os elementos estáticos da cultura, como as tradições ou as regras, pois, como escreve Coen Heijes (2011, p.655), “a cultura não é tanto o conceito fixo, coeso e sistemático que os «etnólogos românticos» [...] gostariam que fosse, mas algo sobretudo mais dinâmico e co-construído em diálogo”. Isto ocorre porque os indivíduos e os grupos procuram, naturalmente, interpretar as suas experiências, pelo que, em contextos e interações específicos, é mobilizada uma multiplicidade de significados, que necessita de ser sistematicamente negociada e processada, não aplicada de forma rígida.

Entretanto, uma outra forma de abordar o conceito de cultura organizacional pode fazer um percurso que clarifique também aquilo que a cultura não é. Neste caso, parece útil efetuar a distinção entre a cultura e outros três conceitos que, dada a proximidade epistemológica entre eles, por vezes, são usados de forma indistinta com o de cultura. Trata-se dos conceitos de estrutura, de clima e de identidade.

Em relação ao primeiro conceito, enquanto a cultura é um sistema mais ou menos coerente de significados e símbolos que enquadram a interação na organização, a estrutura é entendida como o conjunto de “padrões de comportamento criados pela interação social” (Alvesson, 2013, p.5). Por outro lado, a cultura constitui um quadro de referência formado por crenças, símbolos e valores através dos quais os indivíduos identificam o seu contexto, exprimem os seus sentimentos e fazem juízos de valor, enquanto na estrutura social ocorre um processo contínuo de interação.

Como escreve Geertz (2008, p.135), “a cultura não são [é] cultos e costumes, mas as estruturas de significado através das quais os homens dão forma à sua experiência” e orientam as suas ações, enquanto a estrutura social é a forma que a ação adquire ou a rede de relações sociais que existe num determinado momento. A cultura e a estrutura são abstrações diferentes de um mesmo fenómeno, uma vez que a cultura descreve a ação social dependente do significado que ela tem para os membros nela envolvidos, enquanto a estrutura “descreve a ação social do ponto de vista das suas consequências para o funcionamento do sistema social” (Alvesson, 2013, p.6). Entretanto, embora distintos de um ponto de vista analítico, existem relações entre os conceitos de cultura e estrutura, que “podem ser de consonância e harmonia ou de dissonância e conflito” (Vala, Monteiro & Lima, 1988, p.666).

Ao nível da organização, é igualmente possível quer distinguir a estrutura organizacional (o desenho organizacional, os processos, as tecnologias) da cultura organizacional, quer admitir relações de vários tipos entre ambos, as quais podem variar entre o isomorfismo e o conflito (Vala,

Monteiro & Lima, 1988). Assim, as descontinuidades entre cultura e estrutura podem ocorrer, por exemplo, quando há uma mudança nas regras ou rotinas, que não se articula com uma mudança nos padrões culturais.

A outra clarificação diz respeito à distinção entre a cultura e o clima organizacional, tendo a revisão efetuada por Denison (1996) recuperado as diferenças entre os dois conceitos. Por um lado, o estudo da cultura mobilizou métodos de investigação qualitativa e a análise da singularidade do estudo de caso, enquanto a investigação sobre o clima utilizou métodos quantitativos e a generalização a partir do estudo de diversos contextos. Por outro lado, a investigação sobre cultura preocupou-se com a sua evolução histórica, enquanto a investigação do clima se centrou no impacto que a organização tinha sobre grupos e indivíduos. Além disso, a investigação sobre a cultura valorizou o aprofundamento da análise sobre os pressupostos básicos, os significados e o ponto de vista interno à organização, enquanto a investigação do clima enfatizava as percepções dos membros da organização sobre práticas e procedimentos observáveis no nível superficial da vida da organização e a sua categorização em dimensões definidas pelos investigadores.

Entretanto, o desenvolvimento dos estudos sobre o clima, acompanhando a renovação da investigação organizacional, orientou-se em três direções fundamentais: a medição das percepções dos atributos individuais, a medição das percepções dos atributos organizacionais e a medição múltipla, combinando medidas de percepção e outras mais objetivas. As primeiras caracterizariam o clima psicológico e as restantes o clima organizacional. No entanto, a principal diferença entre clima e cultura situa-se ao nível conceptual, como refere Denison (1996, p.624):

*A cultura refere-se à estrutura profunda das organizações, que está enraizada nos valores, nas crenças e nos pressupostos básicos dos seus membros. O significado é construído através da socialização por uma diversidade de grupos que se formam no local de trabalho. A interação reproduz um mundo simbólico que confere à cultura, simultaneamente, uma grande estabilidade e alguma precariedade devido à sua dependência do conhecimento e da ação individual. O clima, em contraste, concebe os contextos organizacionais alicerçados no seu sistema de valores, mas tende a apresentá-los de modo relativamente estático, descrevendo-os em termos de um conjunto fixo de dimensões. Assim, o clima é considerado temporário, submetido a um controle direto e limitado àqueles aspetos do contexto, percebidos pelos membros da organização.*

Também Moran e Volkwein (1992) analisaram as diferenças entre os conceitos de clima e cultura, considerando que as tradições teóricas com as quais os dois conceitos se articulam são diversas. Assim, enquanto a cultura, oriunda sobretudo da antropologia e, em menor grau, da sociologia, analisa formas da cultura (os símbolos, os mitos e os rituais) que explicitam a sua substância (os valores, as normas e os significados partilhados pelos membros de um grupo), o clima é oriundo da psicologia social e interjeta apenas as formas da cultura, focando-se nas percepções, nas interpretações e nas cognições através das quais os indivíduos captam e distinguem os atributos do ambiente interno da organização. Para Ashkanazy (2007, p.1028), no clima organizacional, “o foco está nas percepções partilhadas pelos membros da organização sobre o contexto organizacional”,

enquanto, na cultura organizacional, “o foco está nos juízos e nos valores, mais do que nas práticas e nos procedimentos”.

Por outro lado, enquanto o clima é uma característica pouco duradoura da organização, alterando-se de forma rápida, a cultura evolui lentamente e é durável no tempo, visto que, sendo, em certo sentido, o registo da interpretação de um grupo em relação à sua própria história, essa interpretação está dependente da existência de um passado conhecido e longo. Além disso, recorrendo aos níveis de cultura de Schein, Moran e Volkwein entendem que o clima opera ao nível das atitudes e dos valores, enquanto a cultura, além destes, também opera ao nível dos pressupostos básicos, na medida em que (1992, p.39),

*[...] o clima organizacional é a resposta que um grupo de pessoas em interação, informado e constrangido por uma cultura organizacional comum, cria no sentido de responder às necessidades e contingências que emergem nos contextos interno e externo da organização.*

Entretanto, no início dos anos noventa, o interesse pela investigação sobre a cultura organizacional deslocou-se para um outro conceito próximo, o de identidade organizacional (Alvesson, 2013). Hatch e Schultz (1997, 2002) procuraram distinguir estes dois conceitos utilizando três critérios antinómicos – textual/contextual, explícito/tácito e instrumental/emergente -, tendo concluído que a cultura se situa, mais facilmente, nos domínios contextual, tácito e emergente, enquanto a identidade surge próxima dos domínios textual, explícito e instrumental.

De um modo geral, a cultura proporciona o quadro de referência para a definição da identidade organizacional, consoante afirmam Hatch e Schultz (2002, p.1000):

*[...] A cultura organizacional proporciona não só o contexto para construir as identidades, mas também organiza a ação, cria significados e projeta imagens. Assim, quando os membros da organização refletem sobre a identidade desta, fazem-no com referência à cultura organizacional e isto mergulha as suas reflexões em interpretações culturais tácitas ou, como diz Schein [...], referidas a pressupostos básicos e valores. Esta incorporação, por sua vez, permite à cultura impregnar os artefactos identitários de significado, como foi sugerido por Dewey [...].*

Ora, constituindo a cultura organizacional o contexto para a construção da identidade da organização, esta relação pode traduzir-se em influências mais ou menos fortes da primeira para a definição da segunda. No entanto, considerando a ideia defendida por Weber e Dacin (2011), na linha de Swidler (1986), segundo a qual a cultura constitui uma simples ferramenta ou um recurso para a definição da identidade, Alvesson (2013, p.39) discorda dessa “visão superficial da cultura” dado que, se, por um lado, esta torna possíveis determinadas ações e, nesse sentido, constitui uma competência, um recurso e uma ferramenta, por outro, ela também constrange e controla, não podendo, por este motivo, ser considerada estritamente como uma ferramenta.

Enquanto a identidade “representa a forma pela qual os membros da organização se definem enquanto grupo social na relação com o seu ambiente exterior” (Alvesson, 2011, p.21), uma forma necessariamente diferente, singular e única, “a cultura recobre um terreno mais vasto, incluindo significados e crenças sobre um vasto conjunto de questões” (Alvesson, 2013, p.38) com uma incidência indireta em relação à definição da identidade organizacional. Na verdade, pode haver um conjunto de elementos culturais, sem que qualquer deles esteja relacionado diretamente com a definição da identidade da organização. Em contrapartida, a identidade também pode englobar elementos que não têm uma natureza especificamente cultural, como sejam determinados aspetos de carácter estrutural, de localização ou tecnológicos.

Por sua vez, a identidade constitui algo textual, ou seja, que os membros da organização decidem, enquanto a cultura se refere, sobretudo, a pressupostos básicos considerados adquiridos e significados não conscientes, funcionando para além da consciência e afetando as pessoas, independentemente da sua compreensão e do seu desejo de partilha de determinados valores e ideais, como observa Alvesson (2013, p.39):

*Enquanto a identidade é algo que os indivíduos na organização decidem [...], a cultura não tem exatamente esta qualidade. Ela integra, em parte, pressupostos básicos adquiridos e significados não conscientes. Funciona para além da consciência e afeta as pessoas independentemente da sua compreensão e da sua vontade de abraçar determinados valores ou ideais.*

Ora, a identidade evita esta problemática da “profundidade” inerente à cultura, enfatizando, pelo contrário, o que os membros da organização experienciam e, de forma mais concreta, raciocinando explicitamente sobre o que eles são enquanto organização. Assim, a identidade situa-se mais próxima das preocupações imediatas e instrumentais da organização, mais fáceis de reconhecer, de verbalizar e de exprimir de forma clara, nomeadamente no contexto da afirmação de princípios organizacionais e de tomadas de decisão.

É certo que este aspeto pode tornar-se problemático, tornando a cultura e a identidade menos diferentes. Esta possibilidade resulta, simultaneamente, do facto de alguns elementos da cultura, como os valores adotados, poderem ser enunciados, e do reconhecimento de que a identidade também pode envolver confusão, ambivalência e incerteza, tal como certos aspetos da cultura, afastando a identidade de constituir qualquer coisa de que os membros da organização tenham consciência. Apesar disso, de um modo geral, a cultura, ao contrário da identidade, tende a ser menos fácil de compreender e de explicitar.

Finalmente, a identidade organizacional proporciona pontos de referência relativamente à forma de relacionamento dos significados culturais, visto que a identificação com uma organização estrutura o modo como os seus membros se relacionam com os valores e os significados (Alvesson, 2013). No entanto, para que a identidade possa ter algum impacto na mudança dos significados culturais, a expressão da identidade necessita de estar profundamente ancorada nos significados

culturais existentes. É mais fácil mudar a identidade, o seu impacto global é mais reduzido, embora ela torne mais perceptível a forma como as pessoas estruturam e compreendem o mundo em determinados aspetos.

## **2. Intervenientes e fatores na (re)construção da cultura organizacional**

Leonor Torres (2015a) considera que a compreensão da cultura organizacional pressupõe a análise de dois vetores interligados, que “constituem os pilares estruturantes da problemática da cultura” (p. 1424): o primeiro vetor é constituído pela multiplicidade de fatores que intervêm na construção da cultura, enquanto o segundo vetor é formado pela pluralidade das manifestações culturais, bem como pelo grau de partilha da cultura pelos membros de uma organização. Assim, os dois próximos subcapítulos são dedicados, em primeiro lugar, a identificar e caracterizar os fatores e os intervenientes no processo de construção, reconstrução e sedimentação de uma cultura organizacional, e, em segundo lugar, a discutir o grau de partilha da cultura no interior das organizações. Os subcapítulos finalizam com a conclusão de que, por um lado, as organizações revelam facetas diferentes da sua cultura, podendo, na mesma organização, manifestar-se, simultaneamente, os diferentes fatores responsáveis pelo seu processo de (re)construção e, por outro, coexistir na mesma organização diferentes formas de partilha da cultura, com ou sem predominância de qualquer uma delas.

Como anteriormente se referiu, no contexto da crise económica dos primeiros anos da década de setenta do século passado, surgiram algumas dúvidas e interrogações em relação à eficácia do modelo organizacional até então adotado pelas empresas ocidentais (Martin, Frost & O'Neill, 2006). De facto, alguns concluíram que os efeitos da crise prenunciavam a falência desse modelo, percepção que se agudizou perante o sucesso das empresas japonesas no mesmo contexto de crise, sucesso que parecia basear-se numa dimensão pouco tangível e de difícil manipulação na organização: a dimensão simbólica e cultural (Lopes & Reto, 1988).

Este contexto estimulou uma renovação dos estudos sobre a organização, emergindo uma agenda investigativa centrada na sua cultura. Nesta agenda, destacaram-se duas tendências principais: a primeira, de carácter gerencialista, procurou articular a cultura da empresa ou *corporate culture* com a produtividade, a eficácia, a eficiência e o sucesso da organização; a segunda, de natureza interpretativa, pretendeu sobretudo conhecer os fatores que intervêm na construção da cultura organizacional, designadamente de que forma, em resultado da interação, os membros da organização (re)constroem os símbolos e os significados que constituem o fundamento da ação coletiva (Martin, Frost & O'Neill, 2006).



Assim, a investigação levada a cabo, primeiro, em contexto não escolar, preocupou-se em analisar as relações entre dois conceitos profundamente ambíguos: os conceitos de cultura e de organização (Smircich, 1983a). Não obstante esta ambiguidade, a investigação procurou explorar a ideia de interação entre ambos os conceitos, defendendo-se que a cultura não constitui uma reprodução direta das estruturas organizacionais, muito embora estas a influenciem e condicionem, antes é o resultado de uma construção complexa onde interage um vasto conjunto de fatores, entre os quais se incluem alguns relacionados com o contexto organizacional (Torres, 2011a).

Nesta diversidade de fatores, é possível identificar dois núcleos temáticos fundamentais no campo da investigação teórica e empírica. O primeiro núcleo centra-se na compreensão do processo de construção da cultura organizacional e preocupa-se com os fatores da sua génese, desenvolvimento, consolidação e mudança (Smircich, 1983a). Este núcleo problematiza questões como o facto de a cultura ser exterior à organização (a cultura como *variável independente e externa*), de ela ser interior à organização e, por isso, singular e única (a cultura como *variável dependente e interna*), de constituir um processo de contínua construção e reconstrução (a cultura como *metáfora*) ou de a abordagem cultural se afirmar enquanto revolução paradigmática no campo da análise das organizações (a cultura como *paradigma*).

O segundo núcleo tenta compreender e interpretar os significados das manifestações culturais no contexto organizacional, preocupando-se com o grau de partilha da cultura pelos membros da organização (Martin, 1992). Neste sentido, são identificadas três modalidades de partilha da cultura: a perspetiva integradora, que enfatiza a cultura da organização como algo homogéneo, unitário e consensual; a perspetiva diferenciadora, que reconhece a existência de subculturas, coexistindo no interior da organização em harmonia, conflito ou mesmo ignorância entre elas; e a perspetiva fragmentadora, que considera a ambiguidade como característica estruturante da cultura organizacional e defende a improbabilidade, em grau muito elevado, de partilha da cultura pelos membros da organização.

### **2.1. A cultura organizacional como variável independente e externa**

A cultura é um conceito importado da antropologia, através do qual se procura explicar a ordem e a padronização da experiência de vida. Ora, segundo Smircich (1983a), a relação entre os conceitos de cultura e organização constitui uma interseção entre duas imagens de ordem, que se traduziu pela emergência de áreas de investigação teórica e empírica, como a gestão comparada ou transcultural, a cultura de empresa ou *corporate culture*, o conhecimento organizacional, o simbolismo organizacional e a organização como reflexo de processos inconscientes. De acordo com aquela autora, nas duas primeiras áreas, a cultura é entendida como uma variável dependente ou independente (externa ou interna), enquanto nas três restantes a cultura não é concebida como uma variável, mas enquanto metáfora para conceptualizar a organização.

A focalização enquanto variável independente e externa considera que a cultura é produzida no exterior e transportada para o interior da organização pelos seus membros, pelo que a cultura organizacional reproduziria a cultura societal em que a organização está integrada, designadamente a respetiva cultura nacional (Torres, 1997). Estar-se-ia perante a situação que Sarmento (1994) designa como metonímia, em virtude de se “proceder a uma deslocação do sentido entre dois elementos (no caso, a sociedade e a organização), não por semelhança, mas por uma relação de contiguidade” (p.91). Em consequência, os membros da organização teriam um papel eminentemente passivo na construção da cultura organizacional, a qual estaria dependente de fatores socioculturais produzidos no exterior, não se prevendo, por outro lado, que os atores fossem sujeitos a qualquer tipo de transformação organizacional.

Para esta perspetiva, a cultura organizacional constitui uma variável explicativa ou um quadro de referência que influencia o desenvolvimento e o reforço das crenças dos membros da organização (Smircich, 1983a). Neste sentido, a cultura influencia e determina a variabilidade das práticas organizacionais, de tal forma que as semelhanças e diferenças registadas nas culturas organizacionais resultariam de semelhanças e diferenças ao nível das atitudes e das crenças das distintas culturas societais (Torres, 1997; Van Maanen & Barley, 1985).

Geert Hofstede (2003) é um dos investigadores que se enquadra, em parte, nesta focalização da cultura organizacional como variável independente e externa. O autor procurou comparar as culturas nacionais com recurso a um primeiro grupo de quatro dimensões - a distância hierárquica, o grau de individualismo (ou de coletivismo), o grau de masculinidade (ou de feminilidade) e o controlo da incerteza -, a que acrescentou, posteriormente, a orientação a longo (ou curto) prazo. O seu objetivo era analisar o impacto das culturas sociais sobre o funcionamento das organizações, parecendo emergir a ideia de que as diferenciações ao nível organizacional resultariam das diferenças nas culturas nacionais (Hofstede, Neuijen, Ohayv & Sanders, 1990, p.311):

*A literatura popular sobre a cultura de empresa [...] insiste em que os valores partilhados constituem o núcleo da cultura organizacional. Este estudo, contudo, demonstra empiricamente que o núcleo de uma cultura organizacional é constituído pelas perceções partilhadas das práticas quotidianas. A medição dos valores dos empregados diferiu mais considerando critérios demográficos como a nacionalidade, a educação ou a idade do que como membros de uma organização específica.*

Neste sentido, as fronteiras entre a cultura societal e a cultura organizacional teriam um carácter fluído e difuso, pelo que as diferenças nas culturas organizacionais estariam relacionadas com as diferenças ao nível dos valores entre as culturas nacionais, explicando-se as diferenças entre culturas organizacionais apenas no plano das práticas.

Outros estudos concluíram de forma similar que as organizações não apresentam culturas distintas ou diferenciadas em relação às unidades sociais mais vastas em que estão integradas, pelo que a existência de culturas organizacionais distintas em relação às culturas dos contextos em que

essas organizações se inserem “ocorre de modo pouco frequente ao nível da organização como um todo” (Wilkins & Ouchi, 1983, p. 468). No mesmo sentido, Allaire e Firsirotu (1984), conceptualizando as organizações como sistemas socioculturais numa perspetiva estruturo-funcionalista, afirmam (pp.200/201):

*Portanto, como sistemas socioculturais funcionais, não se concebe as organizações como tendo um sistema cultural que pode ser diferente de ou descontínuo em relação ao seu sistema social, nem as organizações podem ter uma “cultura” muito diferente da do seu ambiente social.*

Assim, não dispondo o contexto organizacional de qualquer poder de transformação da cultura societal ou de capacidade de produção cultural, na medida em que a cultura organizacional seria predeterminada pela cultura societal, o próprio conceito de cultura organizacional serviria, apenas, para identificar determinadas fronteiras físicas – as da organização – em relação a algo importado do exterior – a cultura -, cabendo aos membros da organização um papel passivo e meramente adaptativo (Torres, 1997).

## **2.2. A cultura organizacional como variável dependente e interna**

Uma segunda perspetiva considera a cultura como variável dependente e interna na medida em que, embora reconheça que a organização está integrada num contexto cultural mais vasto, defende que as organizações também produzem artefactos culturais, como rituais, lendas ou cerimónias (Smircich, 1983a). Na verdade, baseando-se na teoria dos sistemas, esta perspetiva, além da preocupação com a identificação das relações entre as dimensões fundamentais para a sobrevivência da organização, como a estrutura, o tamanho, a tecnologia e a liderança, posteriormente introduziu na análise outras dimensões como a cultura, dado o reconhecimento da importância que os processos culturais e simbólicos adquiriram desde os anos oitenta do século passado, os quais estariam na origem do desenvolvimento de organizações com uma cultura específica e única (Smircich, 1983a; Torres, 1997).

Ora, a teoria sistémica problematiza a organização na sua relação com o ambiente exterior, o qual pode colocar imperativos que aconselhem a gestão a atuar através de meios simbólicos. Em consequência, a dimensão simbólica ou cultural contribuiria, de algum modo, para o equilíbrio sistémico e a eficácia organizacional. Esta relação entre uma cultura apelidada de “forte” e o sucesso organizacional foi popularizada através de duas publicações surgidas no mesmo ano (1982), uma da autoria de Tom Peters e Robert Waterman e outra de Terrence Deal e Allan Kennedy, que ainda hoje se conservam como referências no mundo da gestão das organizações.

Nesta perspetiva, a cultura é entendida como uma “cola social ou normativa que mantém uma organização unida” (Smircich, 1983a, p.344), constituída por valores, ideais ou crenças que os membros da organização partilham, presentes em manifestações simbólicas como mitos, rituais,

histórias, lendas e linguagem, as quais contribuem para dar coesão à organização. Referenciada, primeiramente, pelas teorias do desenvolvimento organizacional, esta conceção da cultura como “algo que a organização *tem*” (Smircich, 1983a, p.347) reflete a preocupação dos gestores em reforçar os mecanismos de adaptação no interior da organização através de intervenções dirigidas ao subsistema simbólico e cultural, que lhes permita configurar os valores e as normas que subjazem à ação. Leonor Torres explicita esta perspetiva do seguinte modo (1997, p.17):

*Segundo esta ótica, a cultura organizacional, considerada como qualquer coisa que a organização tem – os valores, as crenças, os mitos, os rituais, a linguagem, etc. – torna-se simultaneamente num poderoso instrumento “comunicacional”, estrategicamente utilizado pelos gestores (os pelos “engenheiros da cultura”) para impor persuasiva e/ou coercivamente as suas orientações à base.*

Assim, a cultura organizacional reflete a complexa interação entre, por um lado, os pressupostos básicos que os fundadores inicialmente impõem, e, por outro, o que os membros da organização aprendem posteriormente através da sua experiência (Schein, 1983). O fundador tem um papel fundamental no modo como os membros da organização resolvem os problemas de sobrevivência externa e de integração interna, na medida em que dispõe de ideias preconcebidas em relação à sua concretização, baseadas nas suas experiências culturais anteriores e nos seus traços de personalidade. A transmissão dos pressupostos básicos do fundador ou do líder, bem como a integração de um membro na cultura da organização, é um processo de aprendizagem, realizado de forma explícita e implícita (Schein, 2004). No entanto, a cultura organizacional apenas emerge quando os pressupostos básicos do fundador ou do líder conduzem a experiências partilhadas, “mas é o líder que inicia este processo através da imposição ao contexto das suas crenças, valores e pressupostos” (Schein, 2004, p.225).

Alguma investigação no interior desta perspetiva tem-se revelado menos preocupada com o planeamento da mudança organizacional e mais focalizada nos aspetos normativos e simbólicos, reconhecendo a natureza interpretativa dos processos que influenciam a adaptabilidade na organização, e procurando identificar as relações daqueles processos com os resultados organizacionais, o absentismo ou o compromisso organizacional (Smircich, 1983a). Simultaneamente, esta investigação argumenta que os artefactos culturais e a própria gestão são poderosos meios simbólicos de comunicação, utilizados para desenvolver o compromisso organizacional, veicular a filosofia da gestão, racionalizar e legitimar a atividade da organização, motivar o pessoal e estimular a socialização.

No seu conjunto, a cultura organizacional, entendida como o conjunto de valores e crenças partilhadas, cumpre diversas funções (Smircich, 1983a): transmite aos membros da organização um sentido de identidade; facilita o desenvolvimento do compromisso deles com a organização; reforça a estabilidade do sistema social; e, finalmente, funciona como um dispositivo de produção de sentido

que molda os comportamentos, estimulando os membros da organização “a fazer as coisas certas” (Alvesson, 2013, p.21).

A ideia da *corporate culture*, segundo a qual a cultura organizacional pode ser a chave através da qual os gestores influenciam e dirigem a ação organizacional, atraiu audiências. A crença insiste em que empresas que disponham de uma cultura de suporte à sua estratégia têm, provavelmente, mais condições para o sucesso. Deste modo, a tarefa do gestor seria identificar modos de usar as histórias, as lendas e outras manifestações simbólicas em contextos singulares para alcançar determinados objetivos (Smircich, 1983a, p.346):

*Globalmente, a agenda da investigação decorrente da ideia de que a cultura é uma variável organizacional consiste em modelar e dar determinada forma à cultura organizacional, bem como em mudar a cultura, de forma coerente com objetivos gerencialistas da gestão.*

Outros investigadores, no entanto, têm questionado esta ideia de que cultura pode ser objeto de intervenção pela gestão. Na realidade, segundo Alvesson (2013), alguma literatura defende a existência de *uma* cultura organizacional, homogénea e consensual, parecendo ignorar a ideia de que, com grande probabilidade, pode haver subculturas e mesmo contraculturas em competição pela interpretação das situações quotidianas no interior da organização. Neste caso, a *corporate culture* correria o risco de revelar fragilidades de outros instrumentos de gestão mobilizados nos anos setenta do século XX, pelo que o conceito não seria mais do que uma ideologia desenvolvida pelos gestores com o objetivo de controlar e legitimar a sua atividade.

Não obstante as conceções de cultura organizacional como variável independente e externa e como variável dependente e interna constituírem focalizações teóricas distintas, são compatíveis entre si (Smircich, 1983a). Na verdade, ambas se articulam com o chamado paradigma funcionalista (Burrell & Morgan, 2005), além de derivarem de pressupostos básicos comuns sobre o social, sobre as organizações e sobre a natureza humana. Ambas assumem que o social se expressa através de relações gerais e contingentes entre elementos mais claros e estáveis conhecidos como variáveis. Ambas concebem as organizações como organismos integrados num contexto que influencia os comportamentos internos: no caso da cultura como variável externa e independente, a cultura faz parte do ambiente, constituindo uma força determinante e impressiva; no caso da cultura como variável interna e dependente, “a cultura organizacional é vista como o resultado da ação humana” (Smircich, 1983a, 347), seja do fundador, seja do líder. Em ambas as conceções, a organização e a cultura conhecem-se através do estudo de padrões de relações construídas no interior e para além das fronteiras organizacionais, sendo objetivo da pesquisa a identificação de formas de controlo organizacional e de melhoria dos instrumentos de gestão.

Há, no entanto, outras formas de conceber a cultura da organização para além de simples variável, que revelam novos intervenientes e fatores na (re)construção da cultura organizacional, como se analisará em seguida.

### **2.3. A cultura organizacional como metáfora**

Na análise organizacional, o uso das metáforas, geralmente definidas como “a explicação de uma coisa (tópico) em termos de outra (veículo), em que os dois termos se distinguem, embora partilhem características comuns” (D. Gomes, 1994, p.281), tem, sobretudo, dois objetivos: por um lado, pretende proporcionar a obtenção de uma imagem condensada da essência de uma organização ou de vários fenómenos organizacionais; e, por outro, procura disponibilizar um quadro de referência que permita interpretar a realidade organizacional.

Tradicionalmente, as organizações foram estudadas com recurso a duas metáforas: a máquina e o organismo (Smircich, 1983a; D. Gomes, 1994). A primeira metáfora, oriunda da Teoria Clássica das Organizações, valoriza a estrutura física da organização, obnubilando quer a sua dimensão humana e simbólica, quer a sua capacidade de mudança. A ênfase é colocada na racionalidade, na eficiência e na consecução dos objetivos, para os quais concorrem o desenho adequado da estrutura organizacional e a ação da gestão. O elemento humano constitui uma peça da máquina ou um recurso, sendo “substituído sempre que as necessidades o justificam ou sempre que o uso o torna obsoleto” (D. Gomes, 1994, p.282)

As insuficiências desta metáfora fizeram emergir, na literatura organizacional, uma outra – a organização como organismo - que concebe a organização como um ser vivo, em permanente mudança e em interação com o meio ambiente, na tentativa de satisfação das suas necessidades (Smircich, 1983a). Assim, a organização constituiria um sistema aberto que procura garantir a sua estabilidade, o que pressupõe a capacidade de adaptação ao ambiente externo. A perspetiva em relação ao elemento humano é agora diferente, enfatizando-se o papel coletivo dos indivíduos para a sobrevivência da organização.

Duarte Gomes (1994, p.283) sintetiza desta forma a comparação entre as metáforas da organização como máquina e como organismo:

*Se a máquina direciona o olhar para a anatomia ou a estrutura física da organização, o organismo faz recair a atenção sobre as funções dos diferentes «órgãos» que a constituem, enfatizando a importância da adaptabilidade para a sobrevivência do sistema. Ainda que haja aspetos que são comuns a uma e a outras [...], é importante aquilo que as distingue. Assim, a atividade da segunda [organismo] não é redutível ao processamento de materiais e, contrariamente à primeira [máquina], sugere que os «órgãos» que compõem a organização não são permutáveis nem facilmente substituíveis.*

Entretanto, alguns investigadores propuseram uma outra metáfora, que concebe a própria organização enquanto cultura, abandonando a ideia desta como algo que organização *tem*, “em favor da ideia de que a cultura é algo que a organização *é*” (Smircich, 1983a, p.347), traduzindo uma aparente “identidade e isomorfismo” (Torres, 1997, p.18) entre cultura e organização. O uso da metáfora da cultura é diferente da utilização das metáforas da máquina ou do organismo, na medida em que aquela, ao contrário destas, abandona a analogia com um objeto físico ou um ser vivo, para adotar a comparação da organização com um objeto social como a cultura, ainda por cima carregado de extrema ambiguidade (Smircich, 1983a; Alvesson, 2013).

O uso da cultura como metáfora organizacional proporciona uma visão da organização enquanto manifestação da consciência humana, já que aquela é analisada não só em termos económicos e materiais, mas também nos seus aspetos expressivos, ideológicos e simbólicos. Nesta perspetiva, investiga-se a organização como uma “experiência subjetiva” (Smircich, 1983a, p.348), ou melhor, segundo Alvesson (2013, p.22), como uma experiência intersubjetiva e socialmente partilhada:

*O mundo social é visto de forma não objetiva, tangível e mensurável, mas construído pelas pessoas e reproduzido através das redes de símbolos e significados que elas partilham, tornando possível a ação coletiva. A realidade organizacional também é vista de forma orgânica, emergente e pluralista, não fixada e imposta pela gestão. Os defensores [da cultura como metáfora] referem o modo como são entendidos os valores e as normas no local de trabalho, enquanto (re)produzidos em conjunto numa articulação [...] dinâmica e mais ou menos frágil entre o trabalho e as aspirações, as necessidades e os desejos dos membros da organização, em todos os seus níveis [...].*

A cultura como metáfora proporcionou um novo e estimulante olhar sobre a organização, já que permitiu redescobrir aspetos e dimensões que as metáforas anteriores haviam mantido na penumbra, em virtude de se terem concentrado excessivamente nas dimensões racional e formal da organização. Como refere Duarte Gomes (1994), a perspetiva cultural concebe a organização não como um dado natural, mas enquanto um sistema humano, uma realidade socialmente construída e interativamente mantida, dotado da capacidade de produzir padrões de atividade cultural complexos. Neste sentido, o mesmo autor define a organização deste modo (D. Gomes, 1994, p.284):

*Vista como cultura, a organização é uma minissociedade, dotada de símbolos e de ritos, de uma linguagem própria, de uma matriz interpretativa comum, de um percurso que a distingue e singulariza. É a sua cultura que a diferencia das suas congéneres, revelando a sua especificidade.*

Deste modo, as diferenças entre a cultura organizacional como variável interna e dependente ou como metáfora parecem claras (Smircich, 1983a): no primeiro caso, a cultura enquanto um dos subsistemas da organização (além da estrutura, da tecnologia ou da estratégia) refere-se a um determinado fenómeno, analiticamente distinto de outros, mas possível de se relacionar com eles; no segundo caso, a cultura impregna toda a organização de tal forma que ela se reflete na estrutura formal, nos planos estratégicos ou no sistema administrativo.

No entanto, o conceito de cultura e, consequentemente, a sua utilização como metáfora da organização, são conceptualizados de modos diversos pela antropologia cognitiva, pela antropologia simbólica e pela antropologia estrutural ou psicodinâmica (Smircich, 1983a). De acordo com a antropologia cognitiva, a cultura é um sistema específico de crenças e conhecimentos partilhados, elaborado com o objetivo de compreender e organizar os acontecimentos, os comportamentos e as emoções na organização, através de um conjunto de regras ou de uma lógica inconsciente. O grau de partilha dos significados varia no interior da organização.

Por outro lado, para a psicologia cognitiva, a conceção das organizações como culturas, isto é, enquanto sistemas de conhecimento ou empresas cognitivas, é muito próxima da noção de paradigma, que a seguir discutiremos. Na verdade, “paradigmas e culturas referem-se a visões do mundo, padrões organizados de pensamento que permitem a compreensão daquilo que constitui o conhecimento adequado ou a atividade legítima” (Smircich, 1983a, p.350), tornando-se um instrumento útil para a compreensão dos processos de gestão estratégica e de mudança organizacional.

Assim, a orientação cognitiva na análise da cultura e da organização traduz-se na atenção conferida aos fundamentos epistemológicos da ação social e à investigação da “gramática” que explica a respetiva padronização. O pressuposto é que o pensamento está ligado à ação, pelo que, numa conceção da organização como empresa cognitiva, os membros da organização pensam e agem. Não sendo uma perspetiva propriamente inovadora, muita investigação organizacional tem, no entanto, ignorado o lugar do pensamento humano, de tal modo que olhar as organizações como sistemas de conhecimento abre novos caminhos para a compreensão da atividade organizada.

Outros, como Geertz (1989), entendem as sociedades ou as culturas enquanto sistemas de símbolos e significados partilhados, procurando interpretar estes “conteúdos” da cultura - implícitos ou explícitos, tácitos ou aprovados - que orientam a atividade social. Ao fazê-lo, tentam evidenciar o modo como os símbolos se articulam entre si em relações significativas e analisar de que forma eles se relacionam com as atividades das pessoas num determinado contexto.

Neste sentido, a perspetiva simbólica concebe a organização e a cultura como “um padrão de discurso simbólico” (Smircich, 1983a, p.350) que precisa de ser interpretado. Para isso, o investigador foca-se, em primeiro lugar, no modo como a experiência se torna significativa num contexto, através da observação das relações no terreno, a fim de elaborar uma representação dos diversos símbolos e dos significados que com eles se relacionam. Em segundo lugar, o investigador preocupa-se em articular os temas ou conteúdos que representam padrões do discurso simbólico e especificam relações entre os valores, as crenças e a ação em determinado contexto, o que constitui o núcleo da análise simbólica de uma organização enquanto cultura (Smircich, 1983b).

O foco desta análise da organização está quer no modo como os indivíduos interpretam e compreendem a sua experiência, quer na forma como as suas interpretações e perceções se



relacionam com a ação (Smircich, 1983a). Neste sentido, o próprio conceito tradicional de organização torna-se problemático, já que o investigador procura analisar os processos básicos através dos quais os grupos humanos chegam a interpretações e significados partilhados, que lhes permitem realizar uma atividade organizada. A investigação orienta-se, então, no sentido de documentar a criação e a manutenção da organização através da ação simbólica, o que apresenta semelhanças com a atividade dos líderes da organização.

Mas, com base nos contributos da antropologia estrutural e da abordagem psicodinâmica, a cultura também pode ser entendida como a expressão de processos psicológicos inconscientes, o que significa que as formas e práticas organizacionais são analisadas por referência à interação entre processos que se situam para além da consciência e das manifestações conscientes (Smircich, 1983a). De acordo com esta perspetiva, o objetivo do estudo da cultura é a revelação das dimensões ocultas do espírito humano, considerando que a maior parte das análises organizacionais tem um alcance limitado na medida em que trata apenas do nível superficial, ou seja, de elementos do consciente partilhados pelos membros da organização. Assim, a análise organizacional orientada pelo estruturalismo ou pela perspetiva psicodinâmica tenta ultrapassar o nível superficial das aparências a fim de tentar descobrir os fundamentos objetivos da ordem social. Por sua vez, os investigadores que trabalham com a perspetiva psicodinâmica partilham a preocupação de construir uma ciência social que apresente uma visão mais complexa da natureza humana, integrando processos inconscientes e processos conscientes mais evidentes.

Não obstante o recurso à cultura como metáfora organizacional representar um importante contributo para o aprofundamento da análise da organização, a sua utilização não está isenta de críticas. Alvesson (2013) considera que esta metáfora introduz alguma ambiguidade na medida em que “a organização é, literalmente, cultura” (p. 24) ou que a cultura é tão abrangente e tão semelhante à organização que, dificilmente, funciona como uma boa metáfora. Segundo o autor, esta contradição aparente pode ser ultrapassada se o investigador não considerar, de modo apenas genérico, as organizações como culturas, mas se ele se concentrar em determinadas manifestações culturais (Alvesson, 2013, p.24):

*O conceito de cultura organizacional pode, então, ser utilizado como metáfora procurando um adequado equilíbrio entre semelhanças e diferenças dos elementos da cultura e da organização. A potencialidade da metáfora – a possibilidade de ela esclarecer alguma coisa de uma forma original e perspicaz - está, assim, relacionada com a sua utilização na análise de fenómenos organizacionais que não são “obviamente” culturais. Aparentemente mais instrumentais, as atividades orientadas para resultados deveriam ser analisadas em articulação com acontecimentos e atividades caracterizadas pelo seu óbvio simbolismo, tais como os aniversários da organização [...].*

#### **2.4. A cultura organizacional como paradigma**

A utilização da cultura como metáfora da organização significou um importante contributo para o estudo das organizações, mas corre o risco de se limitar a destacar a dimensão simbólica e

folclórica do fenómeno organizacional, ignorando ou obscurecendo as estruturas organizacionais. No plano inverso, a abordagem cultural também pode constituir algo de mais profundo e decisivo para a problematização do conhecimento adquirido e a renovação do conhecimento científico neste domínio, o que passaria por admitir que a cultura, enquanto algo originário e fundador da organização, permitiria melhorar a compreensão do seu funcionamento quotidiano. Neste sentido, a cultura organizacional constituiria um novo paradigma na abordagem da organização, no sentido que Thomas Kuhn (2009) atribui ao conceito de paradigma, o que, segundo D. Gomes (1994), nos colocaria perante o que este autor designa como «metáfora paradigmática».

Na verdade, Burrell e Morgan (2005), tendo em conta as dimensões objetividade/subjetividade e mudança radical/regulação, identificaram quatro paradigmas para a análise social e organizacional: o paradigma funcionalista, o paradigma interpretativo, o paradigma radical humanista e o paradigma radical estruturalista.

O paradigma funcionalista tende a assumir que a realidade social é constituída por artefactos e relações relativamente concretos e empíricos, possíveis de identificação, estudo e medição mediante uma abordagem importada das ciências exatas. Assim, o paradigma funcionalista procura explicações para questões como a ordem social, o consenso, a integração social, a solidariedade, o equilíbrio, a estabilidade social e a satisfação de necessidades. Além disso, este paradigma tem uma orientação pragmática, preocupando-se em produzir conhecimento passível de mobilização ou em apresentar soluções práticas para problemas concretos.

Quanto à organização, o paradigma funcionalista considera-a um facto social, como algo exterior e predeterminado, pelo que a sua existência seria alheia a qualquer tipo de intervenção humana (D. Gomes, 1994). Em consequência, do indivíduo seria de esperar, apenas, a sua inevitável adaptação e conformidade com a organização, numa dupla conceção de pessoa enquanto simples objeto possível de influência e sujeito dependente (Vala, Monteiro & Lima, 1988).

Por sua vez, o paradigma interpretativo pretende compreender a realidade social a partir da experiência pessoal e subjetiva, adotando o ponto de vista do participante na ação em oposição ao de simples observador. Neste sentido, a realidade social é criada pelos indivíduos, sendo entendida enquanto “pouco mais do que uma rede de assunções e significados partilhados de forma intersubjetiva” (Burrell & Morgan, 2005, pp.28/31). Em simultâneo, o paradigma interpretativo desinteressa-se pelas questões em torno do debate sobre a ordem e o conflito, assumindo que a realidade social se caracteriza pela ordem, pela integração e pela coesão, de modo que o conflito, a dominação e a mudança não fazem parte da sua teorização.

Tal como a realidade social, o paradigma interpretativo considera a realidade organizacional como socialmente construída, distanciando-se do paradigma funcionalista a quem acusa de reificar os símbolos organizacionais, transformando-os em objetos concretos e factos empíricos (D. Gomes, 1994). Pelo contrário, o paradigma interpretativo considera a organização como um processo

simbólico dependente da ação organizadora dos membros da organização, atribuindo, em particular à comunicação, um papel fundamental na criação da realidade organizacional.

O paradigma humanista radical partilha muitos aspetos do paradigma interpretativo, como o antipositivismo ou o voluntarismo, mas afasta-se dele ao enfatizar a necessidade de ultrapassar as limitações impostas pela ordem social existente.

Segundo o paradigma humanista radical, a consciência humana é dominada por superestruturas ideológicas responsáveis por uma rotura cognitiva entre o homem e a sua verdadeira consciência, designada alienação ou falsa consciência, a qual impede o desenvolvimento humano. Neste sentido, a principal preocupação deste paradigma é libertar o homem dos constrangimentos sociais que impedem o desenvolvimento do seu potencial, pelo que, além deste conceito, o paradigma humanista radical enfatiza outros, como a mudança radical, os modos de dominação, a emancipação e a privação (Burrell & Morgan, 2005).

No plano organizacional, o paradigma humanista radical sustenta que as organizações se mantêm com base na adesão a princípios socialmente legitimados, interpretados como imperativos produzidos por uma entidade exterior à organização, facilitando, deste modo, a sua perpetuação (D. Gomes, 1994). Por outro lado, a linguagem utilizada, na medida em que serve de veículo de transmissão de expectativas relativas à competência de cada um e à posição que deve ocupar, contribui para reforçar a dominação no interior da organização.

Finalmente, o paradigma estruturalista radical, com pontos de contacto com a objetividade do paradigma funcionalista, afasta-se dele ao comprometer-se com a mudança radical, a emancipação e o poder, numa análise que privilegia o conflito estrutural, os modos de dominação, a privação e a contradição. Partilhando, igualmente, alguns aspetos do paradigma anterior, diverge dele num aspeto fundamental: enquanto o paradigma humanista radical assenta a sua crítica na consciência humana, o paradigma estruturalista radical concentra-se na análise das relações estruturais existentes na realidade social, estejam elas relacionadas com profundas contradições internas ou com relações de poder. Segundo Burrell e Morgan (2005, p.34) “é através do conflito e da mudança que a emancipação do homem em relação às estruturas em que vive tem possibilidades de ocorrer”.

Relativamente às organizações, o paradigma estruturalista radical considera-as como (D. Gomes, 1994, p.286)

*um instrumento de opressão e quem nelas trabalha como vítima da sua natureza opressiva. Com este paradigma, a atenção encontra-se centrada na forma como a ideologia dominante é controlada e manipulada pelos agentes de poder, tendo em vista a manutenção do sistema produtivo vigente e a correspondente estrutura social.*

Em consequência, segundo o mesmo autor, os símbolos organizacionais assumem um significado ideológico, pelo que a sua análise pretende compreender as relações entre a mudança simbólica e os pressupostos ideológicos que lhe subjazem (D. Gomes, 1994).

Leonor Torres (1997) admite que, embora o paradigma interpretativo possa ter resultado dos desenvolvimentos teóricos suscitados pela metáfora da cultura, em particular o facto de se perspetivar a realidade organizacional como socialmente construída e de se atribuir aos atores um papel crucial na criação e consolidação dessa realidade, a análise da cultura organizacional não seja conduzida, exclusivamente, a partir do enquadramento teórico-conceptual deste paradigma. De facto, Morgan, Frost e Pondy (1983) defenderam uma análise multiparadigmática da organização baseada nos quatro paradigmas descritos.

Por sua vez, Schultz e Hatch (1996) optaram por colocar em interação os paradigmas funcionalista e interpretativo: o primeiro, porque tem sido dominante nos estudos sobre a organização e a cultura organizacional; o segundo, porque, além de proporcionar um contraste significativo com o anterior, tem constituído, recentemente, o enquadramento teórico de muitos estudos.

Os contrastes entre os dois paradigmas verificam-se ao nível do quadro de referência, bem como do modelo e dos processos de análise. Apesar de as diversas variantes do paradigma funcionalista mobilizarem distintas dimensões e variáveis da cultura, todas elas defendem a utilização de um quadro de referência pré-definido, aplicado de forma generalizada ao estudo das organizações. Ora, este paradigma sustenta que a cultura se desenvolve em articulação com outras áreas da organização, relacionando-a com imperativos de integração interna e adaptação externa, considerados essenciais para a sobrevivência da organização, e fazendo a distinção, como variável de análise, entre culturas fortes e culturas fracas no processo de adaptação cultural. Quanto ao modelo de análise no estudo da cultura organizacional, o paradigma funcionalista procura identificar as manifestações de cultura e investigar as relações de causalidade entre elas. Finalmente, o paradigma funcionalista é dominado pelo pensamento convergente, movendo-se de uma apreciação não padronizada de cultura para uma representação mais organizada.

Já no paradigma interpretativo, não existe um quadro de referência pré-definido, sendo os construtos sugeridos pela análise e pela investigação expressa em termos de imagens e de metáforas. No que se refere ao modelo de análise, este paradigma é associativo, explorando a criação de significados e a forma como eles se articulam na organização, o que releva da habilidade do investigador na pesquisa das relações entre eles e na identificação das metáforas. No paradigma interpretativo, os processos de análise são constantemente enriquecidos através do recurso a novas interpretações e associações.

Além dos contrastes, os paradigmas funcionalista e interpretativo também apresentam conexões que, segundo Schultz e Hatch (1996), radicam no facto de ambos serem “modernos”, em oposição ao paradigma da pós-modernidade. Uma das conexões é a cultura como padrão, na

medida em que ambos os paradigmas assumem que a cultura envolve uma organização das relações sociais onde são evidentes padrões de valores e significados estáveis e repetidos. A cultura organizacional é entendida por ambos os paradigmas como (Schultz & Hatch, 1996, p.540)

*[...] os padrões de pressupostos básicos ou significados que dão forma a configurações culturais na organização [...], percebidas quer como o núcleo cultural quer como metáfora, [...] que dá coesão a toda a organização, proporcionando-lhe um padrão cultural que orienta a ação organizacional.*

Por outro lado, em oposição à pós-modernidade, os paradigmas funcionalista e interpretativo orientam a pesquisa no sentido da identificação dos pressupostos básicos e dos significados subjacentes, acreditando que eles são os organizadores da experiência humana. Assim, ambos consideram que a cultura é uma essência na qual se baseiam as formas ou manifestações superficiais e exteriores da cultura, pelo que descobrir o padrão de pressupostos básicos ou as visões do mundo possibilita decifrar os valores e os artefactos ou compreender que significados são atribuídos às manifestações culturais. Simultaneamente, concebendo a cultura como um conjunto organizado e contínuo de relações entre as manifestações culturais visíveis e audíveis e os padrões de pressupostos básicos e significados subjacentes, as manifestações exteriores nunca são o que parecem, mas escondem sempre uma essência cultural localizada nas profundezas invisíveis da organização.

Finalmente, os dois paradigmas adotam representações mais ou menos estáticas da cultura, traduzidas em formulações como “padrões, mapas, programas, imagens, metáforas ou temas”, (Schultz & Hatch, 1996, p.542), ignorando o fluir e a descontinuidade. No caso da perspectiva funcionalista, estas características estáticas da cultura tornam possível a comparação entre culturas, bem como a evidenciação de semelhanças e diferenças entre elas. Do mesmo modo, o paradigma interpretativo, apesar do interesse nos processos de produção e criação de sentido, raramente explora as roturas, as descontinuidades e a fragmentação, focalizando as relações no interior no processo de interpretação e definição do sentido, compreensão e ação, resultando em representações estáticas de processos que são fundamentalmente dinâmicos.

Em face destas abordagens, que defendem a análise organizacional a partir dos paradigmas existentes, a questão essencial é a de saber se a emergência da abordagem cultural na análise das organizações representou uma mudança de tal modo significativa relativamente ao conjunto de análises efetuadas até ao momento, para que possa concluir-se que a abordagem cultural pode ser considerada (ou não) uma mudança paradigmática (D. Gomes, 1994).

Smircich (1985), como atrás já destacámos, responde de modo afirmativo a esta questão com base num raciocínio aparentemente simples: sendo as organizações um fenómeno cultural e a cultura contemporânea uma cultura organizacional, então a organização seria o paradigma da cultura

atual e o paradigma cultural o «novo» paradigma das organizações. Neste sentido, a autora escreve (Smircich, 1985, p.57):

*A cultura poderia ser um paradigma para compreender as organizações e nós próprios. O paradigma é uma grande palavra, que significa um grupo de pressupostos básicos que constituem uma visão do mundo, um modo de filtrar o conhecimento e a experiência. A cultura também é uma grande palavra. Gostaria de ligar as duas palavras, apresentar uma ideia inovadora e defendê-la de modo elegante, na medida em que o conceito de cultura está a contribuir para uma nova forma de compreender a vida da organização.*

Também Lopes e Reto (1988), numa perspetiva de gestão da cultura em contexto de empresa, consideram que a cultura organizacional constitui um novo paradigma. Estes autores partem da ideia segundo a qual, face a uma diferenciação departamental e profissional inevitável e necessária, a integração tem constituído um problema omnipresente ao nível da organização, para o qual as teorias da organização, desde a administração científica à escola das relações humanas, teriam tentado encontrar respostas. Nos anos setenta do século passado, o principal desafio que se colocava era o de encontrar formas ativas capazes de gerar uma “comunidade de interesses” (Lopes & Reto, 1988, p.28) na organização, tendo emergido soluções teóricas e práticas alheias ao universo empresarial. Uma destas soluções constitui o que os autores citados designam como “paradigma político-cultural”, baseado em conceções como os sistemas autorreferenciados e autoproduzidos, dispondo de autonomia ao nível organizacional para a produção ideológica.

De facto, Yvan Allaire e Mihaela Firsirotu (1984), ao abordarem as teorias da cultura organizacional, concebem as organizações como sistemas socioculturais na medida em que “as componentes social e estrutural estão (devem estar) perfeitamente integradas, sincronizadas e articuladas com as dimensões ideológica e simbólica da organização” (p.199). Neste sentido, esta dimensão, constituída por padrões de significados e valores partilhados, bem como por sistemas de conhecimento e crenças, está entrosada com a dimensão estrutural, pelo que a investigação tende a preocupar-se com as estruturas e os processos de funcionamento, além da evolução dos sistemas socioculturais. Pode, contudo, argumentar-se que, ao assumir-se que os aspetos formais e simbólicos das organizações estão sintonizados, pouca atenção é prestada às possíveis dissonâncias e incongruências entre os aspetos cultural e estrutural das organizações.

Entretanto, Reto e Lopes (1989), num outro texto, observam que os anos sessenta e setenta do século XX se caracterizaram por uma crise pré-paradigmática devido ao aparecimento de modas de curta duração, num contexto de progressiva ineficácia dos modelos tradicionais de gestão. Ora, a cultura organizacional situou-se para além de um mero fenómeno de moda, tendo-se tornado num novo paradigma que reformulou a gestão pela cultura “a partir do conhecimento técnico-científico do meio, da complexidade cognitiva dos atores sociais e da necessidade de a organização se tornar o novo local de uma identidade simultaneamente individual e coletiva” (Reto & Lopes, 1989, p.187).

Neste sentido, parece pertinente admitir-se que a abordagem cultural das organizações constitui um novo paradigma, que se caracteriza por adotar uma conceção simbólica da organização e da cultura, algo que identifica a organização e não algo que ela possui, construído através da interação social e que exige uma sistemática atividade de interpretação (D. Gomes, 1994). Este novo olhar sobre a realidade organizacional caracteriza-se por abranger, além da ação organizada, a ação de organizar, ou, como noutro local deste trabalho designámos, a organização em ação. Deste modo, a cultura organizacional é entendida como um processo de construção, no qual a comunicação e o simbólico desempenham um papel fundamental, na medida em que tornam possível a criação e recriação das estruturas que garantem a continuidade da organização.

## **2.5. Conclusão: uma perspetiva multifatorial de (re)construção da cultura organizacional**

Ao longo deste capítulo, passámos em revista diferentes agendas investigativas que procuram articular os conceitos de cultura e de organização. Os diversos olhares apresentados resultam da diversidade de conceções que as agendas de investigação mobilizam sobre cada um dos conceitos, podendo, no entanto, enquadrar-se nos modelos de análise organizacional já abordados no segundo capítulo: os modelos normativistas/pragmáticos e os modelos analíticos/interpretativos. Na realidade, as conceções de cultura como variável independente e externa ou como variável dependente e interna da organização inserem-se no primeiro modelo, na medida em que a primeira conceção procura identificar padrões de crenças e atitudes ou práticas de gestão no plano nacional que as organizações reproduzem, enquanto a segunda conceção pretende caracterizar as relações entre a cultura e as restantes dimensões organizacionais, no sentido de investigar a influência daquela sobre os processos e os resultados da organização. Ambas, no entanto, visam mobilizar conhecimento para aplicação por parte daqueles que dirigem as organizações.

Entretanto, as conceções de cultura organizacional como metáfora ou como paradigma enquadram-se nos modelos analíticos/interpretativos, uma vez que a investigação concebe a organização como uma construção social e histórica, resultante da ação humana. Na verdade, seja a conceção da cultura como um sistema cognitivo em que se pretende cartografar os significados ou regras que tornam possível a ação coletiva, seja a conceção como um conjunto de símbolos cuja interpretação se torna necessária para compreender o sentido da organização, seja ainda a conceção da cultura como o resultado de processos inconscientes que se refletem nas regras e nas práticas organizacionais, apresentam em comum o facto de reconhecerem o carácter subjetivo, dinâmico e interpretativo da vida organizacional.

Embora, como já se afirmou no segundo capítulo, a presente investigação tenda a orientar-se sobretudo pelos pressupostos dos modelos analíticos/interpretativos, não são de excluir alguns dos contributos da conceção da cultura como variável, pelo que se perfilha uma perspetiva multifatorial na

(re)construção da cultura organizacional. Assim, a par de uma perspetiva que enfatiza a construção social de um conjunto de significados e símbolos na organização, importa simultaneamente considerar, em linha com a conceção da cultura como variável independente e externa, o papel dos fatores e intervenientes externos, bem como, em consonância com a conceção da cultura como variável dependente e interna, o papel dos líderes de topo e intermédios na (re)construção da cultura organizacional.

Em todo o caso, o processo de construção da cultura não é alheio às diversas lógicas de ação na organização, já referenciadas no segundo capítulo, podendo envolver processos de negociação, consenso e conflito entre grupos e/ou membros da organização, como conclui Leonor Torres (1997, p.21):

*[...] Se a emergência de uma rede de significados e interpretações depende, em primeira instância, da emergência de uma rede de significados e interpretações partilhadas pelos atores, numa segunda instância a sua continuidade [...] dependerá do grau de negociação e consenso alcançados, assim como do poder de “gerir” diferentes sistemas de significados e interpretações (linguagem, ritos, rituais, valores, etc.) que possam evoluir para uma situação de competição declarada.*

### **3. Manifestações da cultura organizacional: o grau de partilha da cultura e a mudança cultural**

Um segundo vetor na análise da cultura organizacional é constituído pela pluralidade das manifestações culturais e pelo grau de partilha da cultura pelos membros da organização (Torres, 2015a). Neste âmbito, desde os anos oitenta do século passado, emergiram três perspetivas teóricas, designadas, por vezes, como paradigmas (Meyerson & Martin, 1987) ou como uma “fase de transição no desenvolvimento dos estudos sobre a cultura desde um movimento intelectual para um paradigma” (Martin, 1992, p.15). Dadas as profundas diferenças entre elas, as três perspetivas, designadas como integradora, diferenciadora e fragmentadora, constituíram-se enquanto pontos de vista alternativos em relação ao modo como investigadores e membros da organização interpretam a identificação destes últimos com a cultura da organização a que pertencem, bem como em relação ao processo de mudança da cultura organizacional.

Entretanto, ao longo dos anos, estas três perspetivas foram adotadas de forma exclusiva na análise da cultura das organizações, o que conduziu a visões parcelares da respetiva cultura organizacional (Torres, 1997), além de ter provocado o desenvolvimento de lutas entre elas pelo domínio intelectual neste campo da investigação (Martin, Frost & O’Neill, 2006).

As três perspetivas divergem entre si quanto à maior ou menor explicitação e clareza das manifestações culturais, quanto à coerência ou consistência existente entre as diversas



manifestações e quanto ao grau de partilha e consenso cultural criado na organização (Martin, 1992, 2002). Em seguida, apresentam-se os aspetos fundamentais das três perspetivas, considerando os três critérios enunciados (clareza, consistência e consenso), bem como as suas posições a propósito da mudança cultural.

### **3.1. A perspetiva integradora**

Como noutro local deste trabalho referimos, a renovação do interesse pela cultura das organizações, no início dos anos oitenta do século passado, traduziu-se no aparecimento de um conjunto de publicações com uma orientação eminentemente gestionária, onde os respetivos autores (Ouchi, 1981; Deal & Kennedy, 1982; Peters & Waterman, 1982) defendem que os gestores de topo “podiam construir uma cultura forte, homogénea, unitária e coesa através da adoção de um conjunto de valores de empresa, definidos na visão ou na missão” da organização (Martin, Frost & O'Neill, 2006, p.727). Assim, se estes valores fossem reforçados de forma contínua através de manifestações como políticas formais, regras informais, histórias, rituais e gíria, com o tempo quase todos os trabalhadores de uma empresa poderiam partilhar esses valores. Além disso, esta perspetiva pressupunha uma relação direta entre cultura e resultados organizacionais, uma vez que, partindo do reforço do compromisso dos trabalhadores com a empresa, a perspetiva sugeria o crescimento da produtividade e da eficácia empresarial (D. Gomes, 1991).

Estas propostas, complementadas com orientações sobre o modo como se pode construir uma cultura forte, homogénea e unitária, adquiriram enorme popularidade, em particular junto dos gestores, devido à ideia sedutora de que a cultura pode ser um instrumento para melhorar a eficácia e o sucesso organizacional. Esta abordagem, apelidada de “engenharia dos valores” (Martin, Frost & O'Neill, 2006, p.728) pelo facto de a investigação pretender proporcionar um conjunto de prescrições e técnicas para facilitar o consenso organizacional ao nível dos valores, constitui um subconjunto dos estudos culturais desenvolvidos numa perspetiva de integração. Apesar da diversidade teórica interna, de um modo geral, a investigação sobre a cultura organizacional, realizada a partir de uma perspetiva integradora, assume, de forma explícita ou implícita, que a cultura apresenta quatro características fundamentais: a clareza das manifestações culturais, a consistência entre estas manifestações, o consenso organizacional e a focalização no líder enquanto criador de cultura na organização (Meyerson & Martin, 1987; Martin, 1992, 2005a).

A clareza diz respeito à necessidade de explicitação quer dos valores, apresentados, por vezes, sob a forma da missão da organização, quer de outras manifestações culturais, como os comportamentos desejáveis ou os rituais a adotar (Martin, 2005a). Assim, a perspetiva integradora rejeita a ambiguidade cultural, argumentando que o que é ambíguo não faz parte da cultura Schein (1990). Por ambiguidade, esta perspetiva entende quer aquilo que é pouco claro ou inexplicável, quer o que pode ser objeto de duas ou mais interpretações (Meyerson & Martin, 1987). Em todo o caso, a

perspetiva integradora, além de recusar a ambiguidade, também não reconhece as diferenças subculturais na organização, pelo que, quanto estas ocorrem, tal é interpretado como um sintoma de fraqueza ou de declínio da cultura organizacional existente (Martin, 2005a).

Estes valores são transmitidos aos membros da organização através do processo de socialização, no sentido de se gerar um elevado consenso organizacional, caracterizado pelo facto de todos (ou quase todos) os membros partilharem aqueles valores. O consenso é um elemento central para a perspetiva integradora, sendo descrito de modo próximo da harmonia familiar, em virtude do recurso a uma linguagem emocional que procura afastar o dissenso, como afirma Martin (1992, pp.47/48):

*Mesmo que as pressões para o consenso, por vezes, tornem necessário que ele se sobreponha aos desejos individuais, alguns estudos integradores consideram isso justificável na medida em que a unidade proporciona um antídoto contra os conflitos de interesses que poderiam dividir e paralisar uma organização. Os estudos integradores, por vezes, reconhecem o conflito ou o desvio, mas interpretam-nos como justificações para a procura de uma unidade transcendente e poderosa – aquela que conquista o consentimento, ou mesmo o compromisso entusiástico, dos governados.*

Ao nível organizacional, não é fácil alcançar o consenso, pelo que se torna necessário promovê-lo através de um conjunto de manifestações culturais coerentes e articuladas entre si. É esta característica que a perspetiva integradora designa como a consistência, na qual Martin (1992) distingue três tipos: a consistência na ação, a consistência simbólica e a consistência de conteúdo. A primeira refere-se à necessidade de os valores e os pressupostos básicos serem coerentes com as práticas formais e informais da organização; a segunda procura a coerência entre estes valores e os pressupostos básicos com o sistema simbólico da organização; finalmente, a última refere-se à coerência interna entre os próprios valores e os pressupostos básicos da organização.

Leonor Torres (1997), a partir dos trabalhos de Edgar Schein, identifica cinco aspetos da cultura organizacional coerentes com a perspetiva integradora: a estabilidade da cultura; a partilha de perceções, cognições e sentimentos pelos membros da organização; a existência de regularidades que se perpetuam no tempo; a transmissão dessas regularidades aos novos membros através de um processo de socialização contínua; e, por último, “a penetração [da cultura] em todos os aspetos da vida de um grupo” (p. 41).

Sendo o líder o criador da cultura organizacional, uma parte dos estudos da perspetiva integradora também o focaliza enquanto ator fulcral no processo de mudança cultural, transformando-o em “fonte de uma visão cultural que gera consenso ao nível da organização, levando a empresa a manter-se com sucesso, a sobreviver às crises e a reorientar-se de acordo com as mudanças do ambiente exterior” (Martin, 1992, p.63). Contudo, esta posição do controle da gestão sobre o processo de mudança cultural não é unânime no interior da perspetiva integradora, havendo alguns estudos que tendem quer a valorizar o papel da divergência cultural, quer a aprofundar a análise das subculturas e contraculturas na organização (Sathe, 1985).

Em qualquer caso, a perspetiva integradora concebe a mudança cultural como uma transformação global ao nível da organização, onde uma velha unidade colapsa e é substituída por uma outra nova, mediante um processo atitudinal e cognitivo, o que lhe confere algumas semelhanças com os modelos de aprendizagem individual (Meyerson & Martin, 1987; Martin, 1992). O conflito e a ambiguidade podem, entretanto, ocorrer, mas são interpretados como evidências da degradação da cultura anterior, que se torna necessário substituir por uma nova cultura forte (Martin, 2005), ou como “anomalias” que demonstram um desvio individual dos membros da organização, procedimentos de seleção dos empregados pouco homogêneos, uma deficiente socialização dos novos membros, um período temporário de ambiguidade durante um processo de redefinição cultural ou um domínio da vida organizacional que não faz parte da cultura (Martin, Frost & O'Neill, 2006).

Schein, baseando-se em Kurt Lewin (1947), descreve a mudança cultural e individual em três etapas. Na primeira, a organização “cria a motivação para a mudança” (Schein, 2004, p.320), reconhecendo, simultaneamente, a ambiguidade do desconhecido e evidências discordantes, que, no entanto, são apropriadas pela consciência, no sentido de garantir a segurança psicológica necessária à resolução do problema e à aprendizagem de algo novo, sem perda de identidade. Na segunda, ocorrem as mudanças propriamente ditas, mediante a aprendizagem dos comportamentos e seus significados, enquanto, na terceira etapa, estes comportamentos e significados são apropriados pelos membros da organização e a ambiguidade é, de novo, recusada.

Como se verifica, esta perspetiva parte de uma visão estática do mundo social, na medida em que a mudança cultural passaria por um processo de descongelamento, mudança e recongelamento, realizado com base numa intervenção correta do líder, ignorando a dinâmica contínua da mudança organizacional em consequência de processos internos (substituição de membros por outros, novas ideias e projetos) e externos, pelo que, sendo a organização “parte de um mundo social em mudança contínua, qualquer esforço para modificar as orientações culturais [internas] exige conhecer o sentido das mudanças culturais exteriores” (Alvesson, 2013, p.183).

A perspetiva integradora encontrou eco em muitos investigadores, embora surjam divergências entre eles relativamente à focalização teórica, à tipologia das manifestações culturais escolhidas para análise e à própria metodologia de investigação. Assim, muitos estudos conduzidos numa perspetiva integradora sobrevalorizaram a “engenharia dos valores”, defendendo que a cultura tem origem nos valores definidos pela gestão de topo e que ela pode ser gerida, visando a construção de culturas fortes, a fim de reforçar o compromisso, melhorar a produtividade e incrementar a performance da organização (Martin, 2005a).

Em contrapartida, alguns estudos orientados pela mesma perspetiva optaram por uma abordagem mais simbólica (Martin, Frost & O'Neill, 2006), enquanto outros diferem entre si devido às manifestações culturais que escolhem para investigação: alguns, em particular os que utilizam métodos qualitativos, são generalistas e investigam as interpretações de uma diversidade de manifestações culturais (Pettigrew, 1979; McDonald, 1991); outros focalizam um ou dois tipos de

manifestações culturais, normalmente valores, regras, rituais ou histórias, generalizando a partir das conclusões daí retiradas para a cultura organizacional no seu todo (Dandridge, 1986; Martin, Feldman, Hatch & Sitkin, 1983; Zammuto, Gifford & Goodman, 2000).

Estas opções metodológicas não deixam de revelar problemas, como assinalam Martin, Frost e O'Neill (2006, p.729):

*O problema [...] é que os significados associados a um tipo de manifestação podem não ser consistentes com os significados associados ao conjunto das manifestações culturais. Por exemplo, os valores e as atitudes são, com frequência, inconsistentes em relação aos comportamentos, enquanto as políticas formais também o são em relação às práticas informais.*

Há outros problemas conceptuais e de medida nos estudos integradores que defendem a articulação da cultura com a eficácia e o sucesso organizacional, como seja o facto de variáveis não culturais poderem afetar a performance, devendo, por este motivo, ser controladas, além de a performance ou uma configuração cultural poderem variar com o tempo (Martin, Frost & O'Neill, 2006). Por isso, a proclamada ligação entre uma cultura forte, homogénea e unitária com a eficácia organizacional deve ser considerada, pelo menos, como não provada até à realização de estudos longitudinais bem controlados e com uma análise aprofundada da cultura ao longo do tempo (Siehl & Martin, 1990).

A crítica aos estudos realizados segundo a perspetiva integradora aborda aspetos diversos (Martin, Frost & O'Neill, 2006). Por um lado, estes estudos excluem ou consideram indesejável qualquer tópico suscetível de gerar múltiplas interpretações e de pôr em causa o consenso organizacional. Por outro, muitos estudos dependem apenas da informação recolhida junto de gestores e profissionais qualificados, em vez da globalidade dos membros da organização, pelo que, tratando-se de uma amostra pequena e pouco representativa, a generalização para a cultura da organização carece de validade. Na verdade, não se pode assumir que todos ou quase todos os membros partilham as perspetivas da minoria de pessoas ligadas à gestão, dada a elevada probabilidade de ocorrência de diferenças de opinião nos diversos níveis da hierarquia organizacional.

Além disso, a perspetiva integradora fez emergir uma tensão dupla (Torres, 2010b). Por um lado, privilegia a cultura como variável dependente e interna, embora admita, em alguns casos, a importância de fatores externos, sem, no entanto, esclarecer o grau e o modo como estes intervêm na construção da cultura, com exceção da liderança, à qual dedicou múltiplas investigações. Por outro, parte de uma imagem coisificada da cultura, considerada uma entidade autónoma da estrutura da organização, persistindo na crença de que apenas uma parte da estrutura – a liderança – é capaz de introduzir mudanças na cultura organizacional, a qual respeita sempre o mesmo formato: uma cultura forte, coesa e colaborativa, que restitua o sentido comunitário e a colegialidade na organização.

Apesar destas dificuldades, os estudos na linha da perspetiva integradora continuam a ser maioritários e a crescer no campo da abordagem cultural da organização. O motivo desta preponderância parece residir no facto de os gestores continuarem a acreditar que a cultura pode ser uma ferramenta de gestão, que os seus valores pessoais, refletidos em normas comportamentais, são partilhados pelos membros da organização e que estes valores e normas podem ser úteis para gerar lealdade, compromisso, produtividade e eficácia organizacional (Martin, Frost & O'Neill, 2006). São perspetivas sedutoras e, portanto, é pouco provável que o seu interesse decresça, apesar das fragilidades evidenciadas pela investigação empírica.

### **3.2. A perspetiva diferenciadora**

Ao mesmo tempo que surgia a perspetiva integradora, um outro grupo de investigadores, também interessado pelo estudo da cultura organizacional, acreditou que, apoiando-se na interdisciplinaridade e em metodologias qualitativas, esta temática poderia trazer um contributo relevante para a renovação das teorias sobre a organização e dos métodos de investigação a utilizar (Martin, Frost & O'Neill, 2006). Este movimento crítico e problematizador da cultura organizacional foi enquadrado numa nova corrente designada perspetiva diferenciadora (Martin, 1992; D. Gomes, 1991). No entanto, esta corrente não constituiu um *corpus* teórico homogéneo e uniforme, embora seja possível identificar denominadores comuns às suas diversas e, por vezes, contraditórias filiações teóricas e ideológicas: por um lado, a recusa de uma perspetiva exclusivamente integradora e uniforme da cultura e, por outro, a defesa da análise e da interpretação de várias manifestações culturais da organização (Torres, 2007).

Na sua globalidade, considerando os indicadores e os critérios relativos à clareza, à consistência e ao consenso da cultura organizacional, já utilizados para caracterizar a perspetiva integradora, os estudos conduzidos de acordo com a perspetiva diferenciadora reconhecem as seguintes características fundamentais nas culturas: as interpretações das manifestações culturais divergem, na medida em que estas, frequentemente, apresentam inconsistências entre si; a ideia de consenso ao nível global da organização é sedutora, mas problemática de alcançar, admitindo, apenas, que o consenso existe no interior das subculturas; na organização, as diferentes subculturas coexistem, por vezes em harmonia, outras vezes em conflito e, noutras situações ainda, revelando indiferença umas em relação às outras; finalmente, a clareza existe apenas no interior das subculturas, uma vez que, na periferia e nas fronteiras destas, predomina a ambiguidade (Martin, Frost & O'Neill, 2006).

Relativamente à consistência das manifestações culturais, a perspetiva diferenciadora reconhece a existência de incoerências quer no plano da ação quer nos planos simbólico e ideológico (Martin, 1992). No caso das inconsistências na ação, elas surgem entre os valores, os pressupostos básicos e as práticas, sendo provocadas quer por conflitos de interesse internos, quer por divergências do grupo interno dominante da organização em relação ao ambiente exterior, quer ainda

devido a inconsistências exteriores geradoras de inconsistências internas, sobretudo quando a organização pretende responder às solicitações do ambiente exterior (Brunsson, 1986). No plano simbólico, as inconsistências surgem entre os valores e os pressupostos básicos em relação a artefactos culturais, sugerindo a existência de um conflito larvar no seio de uma retórica gerencialista que propala a harmonia, a unidade e a colaboração. No plano ideológico, podem ocorrer inconsistências entre os próprios valores e os pressupostos básicos.

Assim, a perspectiva diferenciadora privilegia uma abordagem mais profunda da cultura organizacional de tal forma que, procurando ultrapassar a mera análise das manifestações superficiais, a visão redutora da gestão enquanto única produtora de cultura na organização e as ideias enviesadas do socialmente aceitável, se consiga revelar os aspetos culturais e simbólicos da vida organizacional, como defendem Martin, Frost e O'Neill (2006, p.730):

*Esta ênfase na profundidade das interpretações e das manifestações materiais da cultura produziu estudos diferenciadores sensíveis às incoerências entre atitudes declaradas e comportamentos atualizados, entre práticas formais e regras informais, entre uma história e outra e, sobretudo, entre interpretações de um grupo e de outro.*

A questão da clareza das manifestações culturais implica a precisão dos conceitos de inconsistência e ambiguidade. Martin (1992) distingue-os, atribuindo ao primeiro o sentido de uma oposição dicotómica, enquanto o segundo se refere a algo com falta de clareza, elevada complexidade e objeto de múltiplas interpretações. Ora, a perspectiva diferenciadora, tal como a perspectiva integradora admite para a cultura da organização no seu conjunto, exclui a ambiguidade no estudo das subculturas, considerando que estas proporcionam soluções claras para problemas partilhados por um grupo. Deste modo, esta perspectiva focaliza as manifestações culturais que são ou não inconsistentes umas em relação às outras, pelo que as subculturas seriam “ilhas de clareza num mar de ambiguidade” (Martin, Frost & O'Neill, 2006, p.730), uma vez que a ambiguidade ocorreria “nas correntes que giram em redor das orlas destas ilhas” (Martin, 1992, p.94).

Quanto ao consenso na organização, a perspectiva diferenciadora não o reconhece, já que, em oposição à perspectiva integradora, não concebe a cultura organizacional como uma realidade unitária, homogénea e uniforme, mas como uma realidade em que culturas específicas e divergentes podem emergir a partir de grupos distintos, existentes no interior da organização. Em consequência, a gestão deixa de possuir a legitimidade para, de forma exclusiva, “definir a realidade” (D. Gomes, 1991, p.38) organizacional, uma vez que a perspectiva diferenciadora valoriza os membros da organização, conferindo-lhes um papel crucial na negociação dos significados, dos valores e das normas estruturantes da realidade organizacional, passando-se, desta forma, de uma conceção unitária da organização e da cultura organizacional para uma conceção plural. Neste sentido, Van Maanen e Barley (1985, p.38) definem subcultura organizacional como

*[...] um subconjunto de membros da organização que interage de forma regular entre si, identifica-se como um grupo específico no interior da organização, partilha um conjunto de problemas comumente definidos como sendo um problema de todos, e toma posição na definição das interpretações coletivas e singulares do grupo.*

As subculturas emergem ao longo de linhas de diferenciação funcional, ocupacional e hierárquica da organização (divisão horizontal e vertical, departamentalização), embora Martin (2005b) também identifique diferenças culturais com base em distinções de classe, raça, género, etnia ou idade. Em todo o caso, o estudo das subculturas da organização varia quanto ao número e quanto à existência de conflitos entre elas. Os estudos que se debruçam sobre mais do que uma subcultura caracterizam-nas relativamente à sua posição em relação à cultura dominante, distinguindo subculturas de reforço, contraculturas e subculturas ortogonais (Martin & Siehl, 1990; Martin, 1992). As duas primeiras situam-se em polos opostos: a subcultura de reforço constitui uma reprodução das orientações da cultura dominante, enquanto as contraculturas são “focos de resistência às perspetivas expostas pela gestão de topo” (Martin, 1992, p.89). No caso das subculturas ortogonais, definidas pelo facto de os membros “aceitarem, simultaneamente, os principais valores da cultura dominante e um conjunto de valores distinto, não conflitual e específico” (Martin & Siehl, 1990, p.73), a perspetiva diferenciadora considera, designadamente, o estudo de subculturas ocupacionais.

Ao nível da mudança cultural, em contraste com a perspetiva integradora, que enfatiza uma substituição global e radical de uma cultura organizacional por outra, a perspetiva diferenciadora considera, por um lado, que a mudança se localiza no interior das subculturas e, por outro, que a mudança cultural é gradual e progressiva (Meyerson & Martin, 1987). Neste sentido, segundo estas autoras (p.634),

*[...] as análises da perspetiva diferenciadora sobre a mudança cultural enfatizam as flutuações no conteúdo e na composição das subculturas, nas variações das relações estruturais e interpessoais entre as subculturas e nas mudanças das articulações entre as subculturas e a cultura dominante. Estas mudanças localizadas [nas subculturas] podem estar debilmente articuladas com as mudanças que ocorrem no interior da cultura dominante.*

Na verdade, a perspetiva integradora trivializou a mudança cultural enquanto processo global desencadeado pela gestão de topo, o que se compreenderia no caso do reconhecimento da partilha de valores e significados por todos (ou quase) os membros da organização, mas se afigura de difícil aceitação se se considerar, numa organização, a existência de uma pluralidade de significados relacionados com orientações culturais exteriores diferenciadas, com base em fatores como a ocupação, a formação, a ideologia e outros (Alvesson, 2013). Assim, analisando as dificuldades de construção de uma cultura unitária e homogénea ao nível da organização, a partir da sua definição pela gestão de topo, Alvesson (2013, p.180) considera o seguinte:

*Uma abordagem útil para os gestores sugere uma focalização mais restrita do que a organização como um todo. O impacto da maior parte dos gestores está, geralmente, limitado às pessoas que com eles interagem no quotidiano organizacional. Eles têm pouco ou nenhum impacto fora desse círculo quando se socorrem de vídeos, memorandos ou apresentações bem encenadas e preparadas para consumo público. [...] Eles não são especialmente visíveis para um vasto conjunto de membros, eventualmente sensíveis aos seus sinais, nem controlam um vasto conjunto de recursos que poderiam traduzir-se numa influência significativa sobre as ideias e valores.*

Por outro lado, a perspetiva diferenciadora valoriza a influência de elementos do ambiente exterior no eclodir da mudança na organização, devido ao impacto que aqueles apresentam em setores específicos do funcionamento desta (Meyerson & Martin, 1987; Martin, Frost & O'Neill, 2006), como uma subestrutura, um departamento ou mesmo as interações informais de grupos variados (Alvesson, 2013). Na verdade, uma subunidade da organização pode responder a uma solicitação específica do ambiente exterior, articulando de forma estreita esta subunidade com o referido ambiente, enquanto, em simultâneo, as diferentes subculturas apresentam uma articulação frágil entre elas. Esta característica pode, simultaneamente, estimular a inovação e a experimentação localizada e limitar os efeitos do fluxo de informação transversal na organização. Por outro lado, as mudanças ocorridas nas subculturas podem não ser objeto de um processo de planeamento ou não ser controladas pela gestão de topo.

Ao localizar a mudança cultural nas subculturas, incluindo os comportamentos, as crenças e os significados, e reconhecendo a persistência de inconsistências nas manifestações culturais, a articulação débil entre as subculturas proporciona condições locais para o desvio e para a mudança, favorecendo o papel da “segurança psicológica” já identificado por Schein (2004, p.320). Contudo, em vez de uma visão traumática da mudança cultural, como ocorre na perspetiva integradora, a perspetiva diferenciadora tem uma visão contida, na medida em que os possíveis “sobressaltos abruptos causados pelas respostas, experiências e ações idiossincráticas das subculturas são amortecidos pela débil articulação [entre elas]” (Meyerson & Martin, 1987, p.636).

Não obstante estas vantagens, as fragilidades da articulação entre as subculturas podem, em contrapartida, inibir mudanças ao nível da organização como um todo, tornando, portanto, muito complexa a tarefa de as planificar, predizer e controlar. Por outro lado, as aprendizagens realizadas a partir das respostas internas às solicitações do ambiente exterior ficariam remetidas para as subculturas, o que constituiria um obstáculo à sua transmissão para além das fronteiras subculturais.

Em conclusão, a perspetiva diferenciadora engloba um conjunto de posições teóricas e estudos empíricos bem fundamentados que se opõem à visão monolítica, homogénea e uniforme da perspetiva integradora sobre a cultura organizacional. Contudo, à semelhança daquela, a perspetiva diferenciadora tende a focalizar apenas as manifestações partilhadas pelos membros da subcultura, não considerando quer as possíveis divergências existentes entre estes membros, quer os aspetos que eles reputam como ambíguos (Martin, 2005a). Neste sentido, em meados dos anos oitenta do



século passado, apesar de as diferenças teóricas e metodológicas entre as perspetivas integradora e diferenciadora estarem estabelecidas com nitidez, ao procurar cada uma delas convocar evidências da respetiva superioridade em relação à perspetiva concorrente, surgiram condições para a emergência de um novo olhar sobre a cultura organizacional e a sua partilha pelos membros da organização: a perspetiva fragmentadora ou da ambiguidade (Martin, Frost & O'Neill, 2006).

### **3.3. A perspetiva fragmentadora ou da ambiguidade**

A perspetiva fragmentadora ou da ambiguidade definiu o seu posicionamento quanto às mesmas dimensões em relação às quais as perspetivas integradora e diferenciadora construíram a sua oposição - o grau de consistência da cultura, o consenso organizacional e a clareza das manifestações culturais -, apesar de considerar que estas dimensões constituem simplificações que não conseguem captar a complexidade do funcionamento das organizações contemporâneas (Martin, 2005a; Martin, 2005b; Martin, Frost & O'Neill, 2006).

Assim, relativamente à clareza das manifestações culturais, em vez de excluir a ambiguidade do contexto cultural, como faz a perspetiva integradora, ou de a relegar para as fronteiras entre as subculturas, como procede a perspetiva diferenciadora, a perspetiva fragmentadora considera a ambiguidade como uma das características definidoras da cultura organizacional (Meyerson & Martin, 1987; Martin, 2005a; Martin, Frost & O'Neill, 2006; Alvesson, 2013). Uma manifestação cultural é interpretada como ambígua quando revela falta de clareza, elevada complexidade ou um carácter paradoxal. A falta de clareza prende-se com a dificuldade em interpretar algo que se afigura obscuro ou indistinto; a complexidade relaciona-se com a quantidade de elementos constituintes e as relações entre eles; e o paradoxo “é um argumento que, aparentemente, permite conclusões contraditórias a partir de uma dedução com premissas válidas” (Martin, 1992, p.134). Estes três aspetos da ambiguidade devem ser identificados quer nos fatores externos, quer nas reações internas que estes suscitam, as quais podem variar desde a antipatia, em virtude de se não tolerar a ambiguidade, ao júbilo, tendo em atenção a liberdade de ação em relação a constrangimentos inúteis.

Deste modo, a ambiguidade caracteriza-se pela emergência de significados múltiplos, de paradoxos, de ironia e de contradições, que penetram quase todos os aspetos da rotina e do funcionamento organizacional (Martin, 2005a). Em consequência, as interpretações e os significados das manifestações culturais são múltiplos, não se revelando nem consistentes nem inconsistentes; pelo contrário, a relação entre estas interpretações é complexa, contendo elementos de confusão e contradição, pelo que, em relação a qualquer problema ou acontecimento organizacional, há uma diversidade de interpretações plausíveis, o que torna altamente improvável a ideia de uma realidade cultural clara, partilhada, homogênea, unitária e consensual (Martin, 2005a).

Do mesmo modo, para a perspetiva fragmentadora, o consenso também não existe quer ao nível da organização quer no interior das subculturas, como observam Martin, Frost e O'Neill (2006, p.732):

*Da mesma maneira, o consenso não existe ao nível da organização nem é específico de uma determinada subcultura. Pelo contrário, o consenso entre os membros [da organização] é transitório e centrado em questões concretas, gerando afinidades de curta duração que são rapidamente substituídas por um padrão diferente de afinidades, à medida que um novo problema concentra a atenção de um grupo diferente.*

Na realidade, de acordo com a perspetiva fragmentadora, a essência de qualquer cultura é a sua profunda ambiguidade (Martin, 2005a). A unidade, a clareza e o consenso culturais da perspetiva integradora, bem como as diferenças a este propósito definidas pela perspetiva diferenciadora, são “mitos de simplicidade, ordem e previsibilidade impostos numa realidade socialmente construída, caracterizada pela complexidade, multiplicidade e fluxo” (Martin, 1992, p.132) ou um dogma carregado de significado e ordem, difundido por gestores e investigadores com o objetivo de criarem a ilusão de clareza onde ela, de facto, não existe (Martin, 2005a). Num contexto tão efémero, ambíguo e mutável, a cultura já não seria “uma clareira numa selva sem significados. Agora, a cultura é ela própria uma selva” (Martin, Frost & O'Neill, 2006, p.732).

Falta de consistência, falta de consenso e ambiguidade tornam-se, então, os três traços distintivos da perspetiva fragmentadora sobre a cultura organizacional, que são acompanhados por um outro: a difusão do poder por todos os níveis da hierarquia organizacional e pelo seu ambiente, sem aquele estar concentrado no topo da hierarquia da organização ou nas subculturas (Martin, 1992, 2005a). A cultura não implica harmonia constante ou conflito permanente, dado que os membros partilham certos pontos de vista, discordam de outros ou são indiferentes em relação a alguns, coexistindo o consenso, o dissenso e a confusão. As fronteiras das subculturas não coincidem com divisões estruturais ou papéis internos, sendo as próprias fronteiras da organização de tal forma permeáveis que a influência exterior é diversificada.

Neste sentido, para a perspetiva fragmentadora, a mudança cultural é contínua e não uma interrupção intermitente numa situação estável, embora a mudança possa não ser percecionada (Meyerson & Martin, 1987; Martin, 1992, 2005a). Contrariamente às perspetivas integradora e diferenciadora, que enfatizam uma mudança planeada, um processo decisório consciente e orientado para objetivos, bem como a solidariedade ideológica no interior da organização ou das subculturas, a perspetiva fragmentadora tem dificuldades em definir um plano de ação, sublinhando, em alternativa, que a mudança cultural é percorrida por perturbações quotidianas nos discursos, pela emergência de roturas e por ausências e alheamentos, que revelam contradições no sistema simbólico e cultural da organização (Martin, 1992). Na verdade, em oposição à perspetiva diferenciadora, a perspetiva fragmentadora não reconhece o facto de os membros da organização poderem controlar ou mesmo influenciar o que acontece no seu ambiente interior e exterior, pelo que esta perspetiva focaliza “o

ajustamento individual às flutuações do ambiente, incluindo padrões de atenção e de interpretação” (Meyerson & Martin, 1987, p.639).

Há, no entanto, opositores da perspetiva fragmentadora ou da ambiguidade. Como se referiu acima, Schein (1990) despreza a ideia de que a ambiguidade seja parte da cultura, enquanto a perspetiva diferenciadora remeteu a ambiguidade para as fronteiras subculturais (Martin, 1992). Por sua vez, Alvesson mostra-se muito incisivo ao colocar em questão a pertinência de uma abordagem fragmentadora no estudo da cultura organizacional (2013, p.143):

*A ambiguidade é uma figura [...] que emerge em oposição a um quadro de clareza e a cultura emerge em oposição a um quadro de não-cultura. Quanto mais confusão, contradição e incerteza relacionarmos com a esfera da não-cultura – dependente de condições naturais, ignorância, arranjos estruturais, mudanças rápidas nas condições materiais - menos ambígua parece a cultura e menos necessária se torna para uma perspetiva da ambiguidade na cultura.*

Em consequência, o autor considera ser muito problemático que a organização possa ser descrita em termos de ambiguidade, pois o sistema simbólico parece ser o oposto da ambiguidade, na medida em que o recurso às metáforas tem estimulado uma análise clara e consistente da organização. O autor aceita, entretanto, a ideia de que os membros da organização possam desenvolver interpretações partilhadas no seu contexto de trabalho, focalizadas na ambiguidade das respetivas condições e situações.

Assim, Alvesson, contestando a pertinência da perspetiva fragmentadora ou da ambiguidade como enfoque teórico específico na abordagem à cultura organizacional, considera, no entanto, que um olhar mais próximo da organização, bem como uma observação mais cuidadosa e detalhada, conduzem, inevitavelmente, à identificação de características como a incerteza, a confusão e a contradição, até porque a diversidade parece ser intrínseca à interpretação de qualquer manifestação cultural. Em certa medida, refere o autor (Alvesson, 2013, p.143), “a ambiguidade é o próprio objeto da análise cultural”.

Desta forma, na recusa conceptual da ambiguidade como o aspeto mais importante na análise da cultura organizacional, Alvesson (2011) reconhece os limites da ambiguidade, sugerindo a necessidade de um “grau moderado na partilha de, pelo menos, algumas questões e interpretações” (p.16), em linha com o que Trice e Beyer (1993, p.14) sustentam:

*Se a ambiguidade e a fragmentação são a essência das relações e se o frágil e transitório consenso que se constrói flutua constantemente ao sabor das diversas forças, não existe cultura tal como muitos investigadores [...] a definem. Tal cultura, se assim se pode chamar, pouco faria para ajudar as pessoas a lutar contra as constantes incertezas. Além disso, numa perspetiva dinâmica, uma tal tipologia de relações parece, muito provavelmente, degenerar com o tempo numa coleção de indivíduos, cada um a fazer a sua coisa, ou a desenvolver formas de resolver o conflito e a ambiguidade [...] e assim construir algum consenso. O que permite às culturas emergirem nestas situações não é a profunda confusão e a ambiguidade, mas a presença de um grau mínimo de consenso e clareza acerca de algumas questões.*

Em síntese, a pesquisa fragmentadora chama a atenção para a necessidade de os membros da organização e os investigadores serem prudentes na afirmação de que a cultura organizacional ou as subculturas se caracterizam por valores fortes e partilhados, por interpretações claras e singulares e por um conjunto de normas e comportamentos coerente e previsível (Martin, Frost & O'Neill, 2006). Se os investigadores ignorarem esta observação, podem passar ao lado de aspetos importantes da cultura organizacional e introduzir ainda mais fatores de certeza e previsibilidade na sua análise. Sem reconhecer a ambiguidade, a investigação sobre a cultura organizacional corre o risco de oferecer uma imagem simplificada e redutora, que falha na compreensão da complexidade, do fluxo contínuo e das contradições que caracterizam a vida nas organizações contemporâneas.

Assim, a perspetiva fragmentadora, contrariando a previsibilidade, a ordem e a clareza subjacente às perspetivas anteriores (unidade/consistência e diferença/inconsistência) parece inspirar-se nos modelos da ambiguidade organizacional (Weick, 1976), proporcionando a emergência de uma variedade de interpretações sobre a realidade organizacional socialmente construída (Berger & Luckmann, 2010), caracterizada pela complexidade, diversidade e paradoxo. Mas, por outro lado, ao acentuar o papel dos atores, enquanto construtores de significados e interpretações múltiplas, também reflete perspetivas dos modelos subjetivos e da teoria da ação. Esta abordagem destaca a variedade de crenças, de valores e de significados na organização, excluindo quer a consolidação da uniformidade de condutas ou atitudes quer a construção de identidades coletivas ou profissionais ao nível subcultural, reconhecendo a existência de uma proliferação de identidades individuais no trabalho. Na verdade, apesar de os atores partilharem orientações e objetivos comuns, ou experienciarem problemas semelhantes, as diferentes soluções são acionadas com base em crenças e valores individuais.

Contudo, os estudos fragmentadores não estão isentos de crítica, na medida em que tendem a focalizar as ocupações e os contextos onde a ambiguidade é visível, o que lhes permite concluir, facilmente, que a ambiguidade é uma característica observável nas culturas analisadas. Neste sentido, como se referiu a propósito da orientação teórica e metodológica das outras duas perspetivas, a investigação desenvolvida segundo a perspetiva fragmentadora reproduz igualmente uma espécie de tautologia metodológica, já que define a cultura de um modo específico e então investiga apenas o que está à espera de poder encontrar (Martin, Frost & O'Neill, 2006). Por isso, parece pertinente superar as fragilidades que as diversas perspetivas, isoladamente consideradas, revelam, optando por uma abordagem multiperspetivacional na análise das manifestações da cultura organizacional.

### **3.4. Por uma perspetiva múltipla na análise da partilha da cultura organizacional**

Os estudos da cultura organizacional têm sido, com muita frequência, orientados exclusivamente por uma das três perspetivas de partilha da cultura organizacional aqui apresentadas,

dependendo do quadro conceptual construído pelo investigador (Martin, 1992; Torres, 1997; Martin, Frost & O'Neill, 2006). No entanto, a mobilização de forma singular e exclusiva de uma perspectiva provoca alguns problemas de tautologia metodológica e fragilidades de carácter teórico-conceptual, que podem ser superados se um contexto cultural específico for estudado a partir das três perspectivas, permitindo a emergência de uma compreensão mais complexa e profunda do fenómeno da cultura organizacional (Martin, Frost & O'Neill, 2006).

A articulação num quadro de referência múltiplo de perspectivas tão diferentes e contraditórias dos pontos de vista teórico-conceptual e metodológico não se afigura tarefa fácil, até porque cada perspectiva parece satisfeita com os resultados da sua própria investigação por encontrar, justamente, o que procura. Assim, a investigação orientada pela perspectiva integradora concluirá, invariavelmente, pela existência de uma cultura organizacional forte, homogénea, consensual e unitária porque não concebe interpretações múltiplas na cultura organizacional por violarem o desejado consenso e a partilha globais, além de a sua investigação carecer de validade empírica na medida em que efetua generalizações a partir de dados recolhidos junto dos líderes e de pequenas amostras de membros da organização, por um lado, e, por outro, a partir de dados recolhidos, em regra, sobre uma única manifestação cultural. Por sua vez, a investigação orientada pela perspectiva diferenciadora, reconhecendo o consenso apenas no interior das subculturas e a ambiguidade no exterior destas, jamais encontrará qualquer evidência de consenso ao nível de toda a organização ou de ambiguidade no interior das subculturas, simplesmente porque esse é o seu ponto de partida teórico. Finalmente, a investigação orientada pela perspectiva fragmentadora concluirá, de modo fácil, pela existência de ambiguidade, incerteza e contradição na organização, sem que consiga identificar algum consenso e partilha estáveis na pluralidade das manifestações culturais.

Neste sentido, os estudos fragmentadores e diferenciadores continuam a recolher dados que põem em causa a perspectiva integradora, enquanto outros ignoram, simplesmente, qualquer investigação cultural que não seja coerente com o seu ponto de vista. Outros estudos sobre cultura organizacional, porém, aparentemente cansados da disputa entre estas três abordagens, viraram a sua atenção para dois conjuntos de problemas cuja importância tem aumentado no campo dos estudos organizacionais. Estes dois problemas são os interesses políticos, independentemente de um estudo cultural facilitar ou criticar um ponto de vista gerencialista, e as opções metodológicas, considerando a discussão sobre a superioridade dos métodos quantitativos ou qualitativos (Martin, Frost & O'Neill, 2006). Quando estes problemas emergiram, a configuração dos estudos sobre a cultura organizacional começou a mudar, procurando superar as disputas entre integração, diferenciação e fragmentação, através da criação de novos enquadramentos teóricos e metodológicos.

Em consequência, a renovação do interesse pelo estudo da cultura organizacional, que havia emergido num quadro de luta e conflito entre diversas perspectivas pelo domínio intelectual deste

campo da investigação, pode, segundo Martin, Frost e O'Neill (2006, p.738), conhecer novos desenvolvimentos:

*Inicialmente, houve uma luta entre as perspectivas integradora, diferenciadora e fragmentadora. A teoria crítica e o gerencialismo criaram variantes de cada uma das três perspectivas, acrescentando os interesses políticos ao conjunto de preocupações. Outros investigadores mantiveram-se alheios a esta briga, preferindo encarar a objetividade da pesquisa, sem a agitação provocada pelos interesses políticos. A seguir, defensores de métodos qualitativos ou quantitativos entraram em cena, cada qual reclamando a superioridade do seu olhar sobre a cultura organizacional. O movimento seguinte parecia óbvio: integrar algumas, não todas, as diferenças num quadro de referência único.*

Assim, no sentido de orientar a investigação com vista à superação das fragilidades inerentes à mobilização de uma perspectiva exclusiva, Martin (2002, 2005b) apresenta evidências segundo as quais qualquer cultura organizacional contém elementos congruentes com as três perspectivas em simultâneo: certos problemas, valores e objetivos organizacionais são construídos no sentido de gerarem consenso, clareza e consistência na organização, o que é congruente com a perspectiva integradora; outros estão plasmados em subculturas que conflituam entre si a propósito do que é importante, do como e do porquê se deveriam fazer as coisas de determinada forma, o que se coaduna com a perspectiva diferenciadora; outros ainda são ambíguos, estão em contínua mutação, gerando interpretações múltiplas, mas plausíveis, o que se articula com a perspectiva fragmentadora. Neste sentido, Martin, Frost e O'Neill (2006, p.739) concluem:

*É, portanto, confuso concluir que uma organização específica tem uma cultura que se caracteriza melhor com recurso a uma das três perspectivas. Em vez disso, qualquer cultura, em qualquer tempo e lugar, apresenta alguns aspetos coerentes com as três perspectivas.*

De acordo com este quadro de referência múltiplo, quando um contexto cultural é analisado do ponto de vista das três perspectivas, a sua compreensão será mais complexa, mais abrangente e mais profunda do que a baseada apenas num estudo conduzido segundo uma perspectiva única (Martin, Frost & O'Neill, 2006). Deste modo, o quadro de referência múltiplo evolui para uma metateoria na medida em que engloba as três perspectivas descritas, deslocando-se para o efeito em direção a um nível mais elevado e profundo de abstração.

No entanto, se este movimento pode ser interpretado como um contributo para o enriquecimento da investigação sobre a cultura organizacional, também tem sido objeto de críticas. No primeiro caso, o quadro de referência múltiplo pode favorecer o conhecimento resultante de uma pesquisa cuidada, orientada a partir de cada uma das três perspectivas, pelo que estar-se-ia perante uma tentativa de sinalizar a importância de cada uma, enquanto lente para analisar as culturas organizacionais em toda a sua complexidade. No segundo caso, o quadro de referência múltiplo pode ser visto como uma tentativa de dominar outras abordagens para a compreensão da cultura nas organizações. As críticas pós-modernas a estas metateorias chamam-lhes “narrativas da

transcendência” (Lyotard, 1989) porque cada uma pretende ser melhor do que a anterior, mais abstrata e ainda mais próxima da “verdade” empírica. Segundo Martin, Frost e O'Neill (2006, p.739) “tais metateorias têm sido vistas como tentativas totalitárias por aqueles que são ou desejam ser dominantes, proporcionando uma visão global que silencia a diversidade de opiniões”.

A crítica tem algum sentido na medida em que o quadro de referência metateórico se baseia numa série de categorias que colocam as três perspetivas em oposição umas às outras, ignorando os aspetos que aproximam as fronteiras entre elas. Deste modo, o uso destas categorias para classificar estudos pode reificar as perspetivas e colocar estudos individuais em compartimentos, limitando assim esses contributos (Schultz & Hatch, 1996). Em consequência, a solução pode consistir na utilização do enquadramento múltiplo, utilizando as três perspetivas como lente para a análise da cultura organizacional.

É neste sentido que Alvesson, sem deixar de considerar, simultaneamente, a importância e os limites da perspetiva da ambiguidade, bem como a necessidade de existência de um grau mínimo de partilha de significados, identifica as seguintes linhas orientadoras da investigação sobre a partilha da cultura organizacional (2013, p.145):

*O desafio consiste em (i) considerar a existência frequentemente simultânea de uma clareza relativa e orientações comuns relacionadas com um grau de partilha de significados ao nível de toda a organização, (ii) a diversidade, conflito e pluralidade de identidades de grupos que se sobrepõem e (iii) a ambiguidade e a fragmentação a diversos níveis.*

Assim, a conceptualização proposta por Alvesson para análise da cultura organizacional, designada “pluralidade e ambiguidade limitada” (2013, p.146), implica considerar que as culturas não definem orientações claras e partilhadas para o grande grupo, embora proporcionem diretrizes para lidar com situações ambíguas, para não criar confusão e anarquia excessivas. Neste sentido, são definidas regras e significados globais, partilhados para a abordagem de questões complexas, designadamente o envolvimento de um grande número de pessoas na tomada de decisão, podendo, então, falar-se de meta-significados, isto é, de “pistas sobre como lidar com significados difíceis” (Alvesson, 2013, p.147). Além disso, pode considerar-se o vocabulário de sentido positivo, a tolerância em relação a inconsistências e contradições e a utilização de “mitos mediadores” (Scheid-Cook, 1988) entre os discursos e as práticas. A investigação pode, ainda, ter em atenção a existência de mudanças rápidas entre identidades sociais e grupais diferentes, legitimando conjuntos de ideias e significados diversos.

Em síntese, esta perspetiva designada “pluralidade e ambiguidade limitada” parece conter potencialidades heurísticas que justificam tê-la em consideração. Ela não implica que as experiências ambíguas na organização sejam evitadas, mas que há significados e esforços partilhados pelos membros no sentido de minimizar as experiências mais perturbadoras, geradoras de confusão, contradição e incerteza (Alvesson, 2011), o que pode implicar também a análise do processo de

construção de uma visão partilhada sobre questões especificamente caracterizadas pela sua ambiguidade.

#### **4. A cultura organizacional em contexto escolar**

A pluralidade de enquadramentos teóricos e metodológicos até aqui analisada tornou a escola, tal como a empresa, um dos contextos em que a cultura organizacional foi objeto de estudo intenso, sendo mesmo difícil de precisar qual deles terá sido o pioneiro, o que contraria a ideia de que a escola se teria limitado a reproduzir uma moda oriunda do contexto empresarial (Torres, 2004). Em consequência, os estudos sobre a cultura organizacional em contexto escolar tiveram um significativo desenvolvimento a partir da década de oitenta do século passado, tendo alcançado o seu apogeu, em termos quantitativos, na década seguinte (Torres, 2007). Seguidamente, procura-se caracterizar os aspetos fundamentais deste percurso.

##### **4.1. A cultura da escola como objeto de estudo: técnica de gestão ou construção social?**

Desde a década de sessenta do século XX, a investigação revelou algum interesse pela problemática da cultura da organização escolar, embora os estudos então realizados tenham adotado modelos teóricos construídos noutros contextos, dependentes, em particular, de uma perspetiva mais estrutural, previsível e racional da organização (Torres, 2004). Contudo, reconhecendo, progressivamente, a inadequação daqueles modelos, a investigação redirecionou-se progressivamente para o estudo dos aspetos mais informais e simbólicos das organizações. Destacou-se, em particular, o trabalho de Seymour Sarason (1971), que identificou, como limitação à compreensão do funcionamento da escola, a noção de “sistema escolar encapsulado” (p.9), em virtude de aquela organização reproduzir a ordem estrutural, centralizada e burocrática, e excluir da análise o impacto da comunidade sobre o contexto escolar. Em consequência, o autor propôs o conceito de cultura escolar, refletindo as especificidades da cultura societal em que a escola se integra, e, simultaneamente, considerando esta como uma organização singular e única, embora não fizesse parte das suas preocupações a identificação das especificidades culturais da escola, que apenas suscitariam interesse com a investigação sobre o “efeito de escola”.

Na verdade, entre as reações às conclusões do Relatório Coleman já referidas no Capítulo I, destaca-se a deslocação do eixo da investigação do sistema educativo ou da sala de aula para o espaço da escola, numa perspetiva de meso-abordagem, o que arrastou também o interesse pela dimensão cultural no funcionamento da organização escolar (Torres, 2004). Deste modo, além de outras problemáticas, constituíram temas de investigação, relacionados com a dimensão cultural da



organização, a interação entre os atores, as relações de poder, as lógicas de ação, o modo de funcionamento administrativo ou a etiquetagem moral e académica dos alunos, promovendo assim o recurso à cultura como fator de estabilização social, tendo em vista a consecução das metas educativas (Torres, 2007).

A partir de meados dos anos setenta do século XX, assistiu-se a um redobrado interesse pela cultura escolar, num contexto de deslegitimação político-ideológica da escola pública, surgido na sequência da crise económica instalada nos países ocidentais. Esta deslegitimação caracterizava-se por atribuir à perda de qualidade da escola pública a responsabilidade pelos maus resultados da economia, em particular a americana, na competição que travava sobretudo com as empresas japonesas (Torres, 2007). Neste contexto, em 1983, nos Estados Unidos da América, num relatório elaborado por uma comissão nacional para a excelência na educação, afirmava-se (NCEE, 1983, p.9):

*A Nação está em risco. A nossa incontestada supremacia ao nível do comércio, da indústria, da ciência e da inovação tecnológica está ameaçada pela concorrência ao nível mundial. Este Relatório ocupa-se de um dos muitos fatores e dimensões do problema, [...] [que] é o suporte da prosperidade, da segurança e da cidadania americana. Alertamos o povo americano de que, apesar do justificado orgulho relativamente ao papel e ao contributo que as escolas e as universidades deram aos Estados Unidos para o bem-estar da sua população, as bases educativas da sociedade estão, hoje, em processo de erosão devido a uma onda crescente de mediocridade que ameaça o nosso futuro como Nação e como povo.*

Deste modo, a perda de competitividade da indústria foi relacionada com os fracos resultados académicos obtidos pelos alunos americanos em testes internacionais, tornando a economia vulnerável “face ao grau de desenvolvimento e ao nível educativo de outros países industrializados” (A. Afonso, 2002b, p.113). Assim, a recuperação da competitividade das economias implicou a introdução de reformas na escola que, globalmente, se vieram a traduzir numa alteração dos valores a transmitir e dos objetivos a alcançar, na transferência para a escola da linguagem e dos métodos de gestão empresarial e no estreitamento das relações entre o sistema educativo e o sistema produtivo, tendo em vista a preparação de mão de obra mais qualificada e adaptável às mudanças que ocorriam no mercado de trabalho ao nível internacional (Correia, Stoleroff & Stoer, 2012). Esta mercantilização da educação promoveu um processo de acomodação da escola aos valores da cultura empresarial, substituindo os velhos valores da comunidade, da cooperação, das necessidades educativas individuais e da equidade pelo individualismo, pela competição, pela performatividade e pela diferenciação (Ball, 2002, 2005).

Na verdade, compelida a transmitir os saberes e as competências necessários ao sistema económico e a apresentar resultados evidentes, a escola foi forçada a adotar modelos de gestão decalcados da gestão empresarial, em particular do paradigma na “nova gestão pública”, abordado no primeiro capítulo, o que se repercutiu numa agenda investigativa centrada progressivamente nos processos de gestão da cultura, como refere Leonor Torres (2007, pp.156/157):

*A crescente e redobrada pressão política, social e económica exercida sobre a instituição escolar [...] arrastou consigo todo um movimento investigativo que passa a colocar no centro das suas prioridades teóricas o estudo das dimensões culturais da escola, fundamentalmente numa perspetiva gestionária e instrumental.*

Esta relação entre a cultura da escola e os processos de inovação e mudança sofreu alterações de sentido e de intensidade à medida que a problemática da cultura se definiu. Inicialmente, assumiu um sentido difuso, privilegiando dimensões simbólicas como o clima ou a atmosfera, convertidas em variáveis possíveis de manipular em prol da estabilidade social, da harmonia e da integração dos membros da organização. Num segundo momento, nos anos oitenta do século passado, com base no movimento das escolas eficazes, passaram a explorar-se as potencialidades das dimensões culturais, no sentido de melhorar a eficácia da escola (Prosser, 1999), insistindo-se, por um lado, em demonstrar a existência de uma relação direta e linear entre a cultura organizacional e a eficácia, o sucesso e a excelência da escola e, por outro, em defender a adoção pela gestão das escolas de um registo de gestão da cultura (Torres, 2007, 2015b). Em consequência, a existência de um clima integrador, harmonioso e consensual no plano interno, favorecedor do reforço do compromisso dos membros da organização com os objetivos organizacionais, além de outros fatores com impacto nos processos de gestão, tornou-se uma condição necessária para a melhoria da produtividade escolar (Torres, 2010b).

Na verdade, esta prioridade atribuída à dimensão cultural da escola pela investigação incidia sobre a vertente instrumental, tecnicista, gestionária e pragmática da cultura, pelo que, constituindo uma, entre outras, dimensão da organização, a investigação procurou desenvolver e ensaiar fórmulas de “gestão da cultura” (Torres, 2007, p. 157). Esta orientação é visível em investigadores na área da eficácia da escola, em particular nos trabalhos de Ronald Edmonds (1979), de Rutter, Maughan, Mortimore e Ouston (1979) e no trabalho de Brookover *et al.* (1979), a que fizemos referência no Capítulo I, os quais procuraram identificar as diferenças entre escolas ao nível dos resultados escolares e elaborar listas de fatores característicos das escolas eficazes, estabelecendo uma articulação, a par de outros fatores, entre a cultura e a eficácia de escola (Prosser, 1999; J. Lima, 2008). No entanto, a investigação sobre a eficácia da escola não se preocupou excessivamente quer em explicar de que modo a cultura de escola se construía quer em analisar o seu papel na proficiência escolar dos alunos, aspetos que se tornaram centrais no aprofundamento posterior da investigação.

Assim, nos anos oitenta, surgiu um outro movimento – o da melhoria da escola – que destacou também a importância da cultura escolar, centrando a investigação particularmente no sistema de valores capazes de promover a mudança organizacional e de melhorar a prestação do serviço educativo (Prosser, 1999). Este movimento considerava a cultura como um instrumento em relação à melhoria da escola, pelo que, convicto das dificuldades para mudar a cultura escolar, procurou

valorizar o papel da liderança na mudança organizacional e, conseqüentemente, na gestão da cultura. Louise Stoll (1999, p.45) argumenta neste sentido:

*O papel da liderança em relação à cultura de escola é crucial. Os líderes foram designados como os fundadores da cultura [...], sendo o seu contributo ou responsabilidade a mudança da cultura de escola pela introdução de novos valores e crenças. Schein [...] admite a possibilidade de que «a única coisa de importância que os líderes fazem é criar e gerir a cultura [...]».*

Na realidade, este movimento integrador na partilha da cultura da escola promoveu uma tripla naturalização: a da tecnicização da cultura, na medida em que esta passou a ser considerada como uma técnica de controlo e de gestão escolar; a da despolitização da cultura, baseada na sua pretensa neutralidade axiológica; e a da mitificação da cultura, sustentada na crença das suas possibilidades para a fabricação da excelência académica (L. Lima, 2002a). Neste sentido, perante alguma fragmentação cultural e social, emergiu a convicção de que a escola poderia criar culturas colaborativas que, a par de lideranças fortes e do reforço da participação dos atores, conseguiriam repor o equilíbrio e a estabilidade social, sob a égide de uma pretensa ampliação da democracia na escola (Torres, 2015b).

No entanto, mais do que explorar as potencialidades teóricas e empíricas da cultura organizacional no funcionamento da escola, esta perspetiva integradora fomentou uma imagem comunitária baseada no consenso, na partilha, na participação e na colaboração que, em vez de aprofundar, adiou a possibilidade de democratização da escola. Com esta transformação, a ênfase nos valores da democracia, da participação e da igualdade de oportunidades na escola, associados ao discurso de autonomia dos professores e da própria instituição escolar, que tinham feito o seu caminho na época de afirmação do estado-providência após a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, foram progressivamente substituídos pelo discurso da excelência, da competitividade, da eficácia, da eficiência, da livre escolha da escola e do mercado, num contexto de retirada progressiva do estado em relação à função de provisão da educação (Torres, 2007).

Apesar de menos proeminente, afirmou-se uma segunda linha de investigação, revelando a presença de um movimento teórico crítico e problematizador que se socorreu de perspetivas múltiplas de análise da cultura organizacional. Para alguns, a cultura organizacional, conceptualizada de forma não homogeneizante, seria o denominador comum das várias subculturas, por referência às quais se construíam identidades profissionais, ancoradas na interação regular de grupos de pares e em processos de aprendizagem cultural (Sainsaulieu, 1987). No caso da escola, estes *loci* produtores de cultura poderiam ser quatro (Louis, 1985): um, desenvolvido a partir do topo da organização ou da coligação no poder, designado “corporate culture”; um segundo, ao nível vertical de um departamento curricular; um terceiro, ao nível horizontal, numa categoria profissional com o mesmo tipo de funções e o mesmo nível hierárquico; finalmente, um quarto, ao nível transorganizacional.

Esta passagem de uma perspectiva positivista da cultura para uma outra de pendor interpretativo e subjetivo, ancorada na fenomenologia, desenhou-se no fim dos anos sessenta e princípio dos anos setenta do século XX, estimulada pelos trabalhos de Peter Berger e Thomas Luckmann (2010) e Thomas Greenfield (1973, 1975). A organização passou então a ser vista como o resultado de um processo de construção social, a partir das ideias, crenças e valores dos atores nos seus contextos de interação, enquanto o ator deixou de ser simplesmente um objeto passivo para se transformar num sujeito ativo e protagonista da ação social, pelo que as organizações não seriam apenas instâncias de reprodução de culturas exógenas (sociais, políticas...), mas agências de produção autónoma e diferenciada de culturas singulares.

No entanto, a investigação sobre a cultura organizacional no contexto escolar apresentou um conjunto de fragilidades que impediram o seu aprofundamento, devido quer à multiplicidade de conceitos associados a este campo semântico (clima, *ethos*, atmosfera, carácter...), quer à falta de uma definição precisa do próprio conceito de cultura escolar (Prosser, 1999). Um dos conceitos com os quais a cultura escolar mais se identificou foi o de clima de escola, utilizado de preferência pelo movimento da eficácia de escola, enquanto a investigação sobre a melhoria privilegiou o conceito de cultura. Ao nível das metodologias de investigação, a expressão clima de escola foi preferencialmente utilizada pela investigação quantitativa, enquanto os termos cultura, *ethos* ou atmosfera foram usados sobretudo pela investigação qualitativa.

Na verdade, desde os anos sessenta do século XX a investigação sobre o clima de escola tornara-se preponderante, devido à importância que a respetiva medição apresentava e à ligação entre o clima organizacional e a teoria gerencialista. Nos anos setenta, como se referiu, o movimento da eficácia de escola inseriu-se nesta valorização dos métodos quantitativos na análise do clima escolar (Van Houtte, 2005). Contudo, em meados da década de oitenta, o entusiasmo pela investigação quantitativa começou a esmorecer, tendo Janet Strivens (1985) sugerido que os investigadores utilizassem as competências do etnólogo para a análise da atmosfera da escola, uma vez que, tendo os atores liberdade para efetuar escolhas, ocorreriam resultados não expectáveis, bem como valores plurais e conflitos, que exigiriam, antes, uma investigação de tipo qualitativo.

Em consequência, no final dos anos oitenta e nos anos noventa do século passado, a investigação sobre a cultura de escola conheceu um novo impulso, ancorado em estudos de natureza qualitativa, apesar de o significado da cultura escolar permanecer um conceito problemático, dependendo, sobretudo, da disciplina de origem do investigador. Não obstante ter constituído um corpo teórico heterogéneo e plural, as diversas sensibilidades deste novo movimento partilharam entre si a recusa de uma imagem exclusivamente integradora, gestionária e uniforme da cultura, propondo, em alternativa, “a análise e interpretação de várias possibilidades de manifestações culturais” (Torres, 2007, p.163).

Na verdade, este movimento crítico apresentou três linhas de investigação da cultura da escola (Torres, 2007). A primeira linha caracterizou-se por uma articulação entre a perspetiva gerencialista da cultura e o movimento crítico, uma vez que, partindo do reconhecimento de subculturas na escola, em consonância com a perspetiva diferenciadora, procurou identificar a cultura dominante a fim de determinar se esta constituía a mais adequada no sentido de alcançar a eficácia, a performatividade e a excelência organizacional (Torres, 2007). Este reconhecimento da cultura dominante pressupunha a existência de um ideal-tipo de cultura da escola, em direção ao qual seria necessário aproximar a cultura dominante, embora a investigação não se tivesse preocupado com a identificação dos processos e dos fatores que intervêm na construção da cultura organizacional.

A segunda linha de investigação distingue-se da anterior na medida em que valoriza fatores externos à escola, em particular os de natureza socioeconómica e cultural, com influência sobre as subculturas escolares, ao contrário da linha anterior, que os ignora. Como se referiu atrás, a propósito da cultura organizacional enquanto variável independente e externa, esta orientação considera os professores, o pessoal não docente e os alunos como “se de entidades passivas e acríticas se tratassem, apenas reagindo sem resistência aos estímulos provenientes do exterior” (Torres, 2007, p.165).

A terceira linha de investigação partiu da especificidade da escola como organização abordada no Capítulo II, insistindo, em particular, na tensão entre a estrutura e a ação, na descontinuidade entre orientações administrativas superiores e os contextos concretos da sua aplicação, nos diversos planos de análise da ação, bem como, considerando as especificidades do presente estudo, na singularidade organizacional do mega-agrupamento de escolas. Esta linha de investigação considera a cultura da escola, simultaneamente, como “processo e produto” (Torres, 2007, p.166): no primeiro caso, a construção e reconstrução da cultura é atribuída a uma multiplicidade de fatores, sejam eles de natureza externa, sejam de natureza interna; enquanto produto, a cultura da escola traduz-se numa pluralidade de manifestações culturais resultante das diversas e, por vezes, contraditórias lógicas de ação dos atores presentes no interior da organização escolar.

Em consequência, este movimento crítico, contestando quer a instrumentalização da cultura pela gestão, com o objetivo de alcançar a eficácia, a eficiência e a excelência organizacional, quer os pressupostos integradores de uma cultura unitária, consensual e homogénea, tornou os protagonistas da ação educativa – os professores, o pessoal não docente e os alunos – como atores ativos na construção e reconstrução da cultura da escola. Em consequência, a (re)construção da cultura organizacional foi entendida, então, como um processo essencialmente dinâmico em que interagem fatores relacionados com o interior e o exterior da escola, por um lado, e com a estrutura escolar e o formal em relação ao informal e à ação, por outro, originando um conjunto de dilemas que a seguir são analisados.

#### **4.2. A cultura organizacional como processo: dilemas teóricos na construção da cultura da escola**

Como se enunciou, de modo abreviado, no segundo capítulo deste trabalho a propósito da conceção de escola como organização e, em particular, dos mega-agrupamentos de escolas enquanto modalidade específica de organização escolar, a análise do processo de (re)construção da cultura organizacional desenvolve-se a partir de uma tensão dupla: por um lado, entre o formal, o visível e o explícito referenciados à estrutura, e o informal, o implícito e o oculto, referenciados à ação; por outro, entre o exterior da organização (o fora) e o seu interior (o dentro) (Torres, 2005a, 2010a).

No caso da primeira tensão, retoma-se o conceito de “dualidade da estrutura” (Giddens, 2003), a atualizar no Capítulo IV a propósito da (re)construção da cultura organizacional em contexto escolar. Ora, a partir desta dupla tensão, Leonor Torres (2004, 2007/2008) identificou e caracterizou quatro dilemas teóricos, que designa como o dilema ausente, o dilema ambivalente ou em potência, o dilema colateral e o dilema interativo ou negociado, distinguindo-os consoante a preponderância de cada um dos polos formal/estrutura e informal/ação. Estes quatro dilemas têm sido mobilizados para a análise e compreensão do “processo genealógico da cultura organizacional” (Torres, 2007/2008, p.227) em contexto escolar.

Assim, as teorias organizacionais que sobrevalorizam os aspetos racionalizadores da organização, tendo em vista a maximização da eficácia, da eficiência e do sucesso organizacional, tendem a considerar os atores (e as ações) como seres passivos, submissos, dependentes e subordinados às imposições das estruturas organizacionais. Em consequência, a tensão entre os polos formal/estrutura e informal/ação, simplesmente, não teria sentido, devido à supremacia completa do primeiro polo em relação ao segundo. Neste contexto, estar-se-ia perante um dilema que não tinha razão de ser, a que Leonor Torres chamou, por esse motivo, dilema ausente (2007/2008, p. 227):

*[...] A tendência para a coisificação do objeto organização, visto não só como um dado natural e instrumental, mas também como o produto de uma determinada racionalidade omnisciente, impediu a manifestação de qualquer tipo de tensão entre as dimensões formais e informais.*

Esta perspetiva racionalizadora e burocrática da organização teve impacto na escola, como se analisou no primeiro capítulo deste trabalho. Deste modo, os aspetos informais da organização escolar, como as crenças, os valores ou os comportamentos, foram considerados “decorrências previsíveis” (Torres, 2007/2008, p.227) ou meros reflexos uniformes “de uma ordem normativa e cultural externamente concebida” (Torres, 2004, p.234), reproduzida nos órgãos periféricos - as escolas e, no caso deste estudo, os mega-agrupamentos de escolas - por sujeitos passivos, acríticos e simples executores da ordem exterior. Em consequência, nestas periferias tenderiam a

desenvolver-se “padrões de conduta homogeneizantes e culturalmente convergentes com os valores da racionalidade científica e burocrática” (Torres, 2004, p.234).

No entanto, esta perspetiva racionalizadora foi acompanhada de uma meso-abordagem focalizada na escola como organização, considerando as resistências que no seu interior se sucederam ao longo do tempo, relativamente à imposição de um modelo racional-burocrático, homogéneo, uniforme e centralizado. Apesar disso, a cultura organizacional permaneceu, no contexto deste dilema ausente, como uma área subentendida e implícita, não sendo considerada como um objeto de estudo explícito.

Entretanto, o interesse progressivo pelo estudo do comportamento humano nas organizações conduziu a uma desneutralização da tensão entre o polo formal/estrutura e o polo informal/ação, sem que este último tenha ainda abandonado a sua posição de subalternidade em relação ao primeiro. Em todo o caso, o polo informal/ação passou a ser considerado, seja num registo de antagonismo e concorrência em relação ao polo formal/estrutura, por se considerar que ambos obedecem a lógicas diferenciadas, seja num registo de concordância com ele e de reprodução da lógica formal-estrutural. Leonor Torres (2004, 2007/2008) considera, assim, estar-se perante um dilema ambivalente ou em potência, caracterizado pelo facto de o ator organizacional se limitar a responder aos estímulos provenientes do seu grupo de referência ou do enquadramento estrutural.

Na verdade, a investigação sobre a compreensão da dimensão humana nas organizações, designadamente as necessidades dos trabalhadores, as suas motivações e as dinâmicas de grupo, não pôs em questão a racionalidade superior da estrutura; apenas pretendeu proporcionar diretivas para uma boa gestão dos recursos humanos, “onde as dinâmicas de grupo puderam ser inclusive manipuladas para se reverterem num acréscimo de eficiência, eficácia e controlo organizacionais” (Torres, 2007/2008, p.229). Em todo o caso, a investigação sobre a dimensão humana das organizações contribuiu para a emergência da análise da cultura organizacional, considerada ainda como um objeto de estudo escassamente autónomo em relação a outras dimensões organizacionais, mas partilhando com elas o interesse pelos valores, crenças, expetativas, grupos de trabalho e suas interações, bem como pela liderança ou pela participação dos atores na tomada de decisão.

No campo da educação, este dilema traduziu-se na tentativa de alguns movimentos pedagógicos introduzirem mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem a partir de uma perspetiva humanista da educação (Torres, 2004), a qual, remontando a Rousseau, havia sido desenvolvida particularmente por John Dewey, no século XIX, e Carl Rodgers, no século XX. Estes autores defenderam a ideia de educação enquanto processo de reconstrução da experiência da criança, caracterizado pela aceitação incondicional do outro, pela eliminação das orientações exteriores e pela valorização da descoberta pessoal da criança e do aluno, num percurso de aprendizagem autodirigido (Quintana, 2002; F. Sousa, 2010).

Apesar disso, estas tentativas não conseguiram modificar a estrutura do sistema de ensino, a qual, conservando o seu carácter centralizado e burocrático, obstaculizou o desenvolvimento e a disseminação de práticas pedagógicas ancoradas em valores democráticos, humanistas e participativos. Desta forma, desenvolveu-se uma tensão entre a estrutura organizativa baseada em valores técnico-burocráticos e a ação construída a partir de valores democráticos, sem que esta tivesse conseguido alterar significativamente aquela, apesar de a relação entre ambas se ter tornado, progressivamente, menos tensa, devido a algumas alterações introduzidas nas estruturas racionalizadas do trabalho, como certas conceptualizações em torno da liderança democrática ou da participação na decisão (Torres, 2007/2008).

Por outro lado, o dilema ambivalente colocou o enfoque no processo de construção da cultura organizacional no interior da organização escolar, destacando o papel dos líderes e dos professores nesse processo, mas ignorando o contributo de fatores exógenos. Além disso, a cultura organizacional foi entendida como um instrumento associado à ideia de eficácia e eficiência escolar, passível, portanto, de manipulação, com vista à consecução daqueles objetivos, sem se questionar sobre a emergência de conflitos políticos e ideológicos no processo de construção da cultura. Desta forma, Leonor Torres (2004, pp.240/241) conclui:

*Depreende-se desta leitura a ambivalência que caracteriza este dilema teórico ao mostrar que a relação estrutura/ação assenta numa tensão ambígua e vacilante entre a defesa de uma mera relação causa-efeito e a admissão, ainda que pouco consolidada, de um certo grau de autonomia, e mesmo antagonismo, da esfera da ação em relação à estrutura. A primeira tendência [...] assenta no pressuposto de que qualquer mudança na estrutura (estilo de liderança, relações de trabalho, etc.) se faz repercutir imediatamente na cultura da organização; a segunda [...] privilegia o estudo da esfera cultural de uma forma mais insularizada e mais centrada nos jogos da ação e, por conseguinte, menos dependente das determinantes estruturais. Em qualquer dos casos, predomina uma visão fechada e estática sobre as dimensões estrutura e ação ao não se admitir que elas possam interagir dialeticamente e, como tal, resultar de uma ação conjunta.*

Contrariamente a este, o dilema colateral parte do pressuposto segundo o qual se verifica uma modificação da estrutura das organizações como resposta às influências do meio ambiente, pelo que também a cultura organizacional tenderia a reproduzir os padrões culturais socialmente dominantes num determinado contexto. No entanto, a transposição deste dilema para a análise organizacional da escola portuguesa tem-se revelado problemática, considerando a persistência no tempo de uma uniformidade estrutural que caracteriza as organizações escolares portuguesas, em consequência da adoção de um modelo de administração centralizado e burocrático.

Assim, esta influência aparentemente residual do meio ambiente sobre a estrutura organizacional da escola sugere o deslocamento da análise organizacional para uma focalização macro, centrada nas características culturais da sociedade portuguesa, que influenciariam a construção do modelo centralizado e uniforme de administração e organização das escolas. Apesar disso, será expetável algum “desvirtuamento face ao modelo original” (Torres, 2004, p.243), traduzido em desarticulações e incongruências relativamente a este modelo, tendo em consideração o facto de



ele ser implementado em contextos socioculturais diferentes. Em consequência, renova-se a pertinência de uma focalização meso, centrada quer na análise das especificidades de um determinado contexto sociocultural, quer na influência destas especificidades sobre o funcionamento concreto da organização escolar.

A emergência tardia, em Portugal, de estudos centrados na análise da escola como organização esteve, deste modo, associada quer à primazia da investigação sobre o modelo centralizado e burocrático da organização escolar, quer à percepção da escassa influência que os contextos tinham para introduzir mudanças nas políticas educativas, bem como na estrutura e na tecnologia da organização escolar. Em todo o caso, este panorama da investigação registou uma ligeira evolução a partir do princípio da década de noventa do século passado (Nóvoa, 1992; Estrela, Barroso & Ferreira, 1995; Barroso, 1996a, 1996c), muito embora os diversos estudos surgidos tenham colocado o dilema colateral enquanto foco de investigação apenas de forma marginal.

Neste sentido, a interpretação que resulta destes trabalhos insiste, por um lado, na relativa imunidade da escola perante as influências do meio envolvente, o que, paradoxalmente, constitui um indicador de autonomia relativa da organização, e, por outro, no reforço da sua dependência vertical em relação às orientações centralmente definidas (Torres, 2004; L. Lima, 2011a). Em consequência, estar-se-ia perante uma cultura escolar que se limitaria a reproduzir os valores e as ideologias da cultura societal, numa relação isomórfica entre estes e os instituídos pelo modelo de organização e administração do sistema educativo.

A propósito, importa relevar o contributo do (neo)institucionalismo, em particular de um dos pilares que suporta a análise institucional – o pilar cognitivo (Scott, 2014). Este pilar defende que os “sistemas de símbolos” e as “regras culturais” apresentam um papel fundamental na compreensão da realidade social e organizacional, visto que a adoção de certas formas organizacionais resultam do facto de elas constituírem o que se entende como o modo correto de fazer as coisas (Sá, 2010). Em consequência, as estruturas, os processos e as culturas tendem a tornar-se isomórficas em relação ao seu ambiente institucional, entendido este como o conjunto de normas, crenças e ideologias socialmente construídas e partilhadas. DiMaggio e Powell (1983) consideram que os mecanismos que conduzem a este isomorfismo são a coação, a normatividade e o mimetismo, sendo este último o mais consistente com o pilar cognitivo.

O mimetismo representa o conjunto de “respostas estandardizadas face à incerteza” (DiMaggio & Powell, 1983, p.150), tornando-se poderoso devido à frágil compreensão da tecnologia organizacional, à ambiguidade dos objetivos ou à incerteza simbólica gerada pelo ambiente. Na verdade, o comportamento mimético leva a agir de modo convencional, constituindo a melhor forma de sobreviver num ambiente marcado pela incerteza (Sá, 2010), além de apresentar enormes vantagens do ponto de vista da economia da ação humana. As organizações de um determinado ambiente institucional são pressionadas para a conformidade com os “mitos racionalizados”

dominantes nesse ambiente, na medida em que, segundo Meyer e Rowan (2006), quanto mais as organizações se ajustarem às práticas institucionalizadas, maior será a sua legitimidade e a sua capacidade para reunir apoios e recursos.

Entretanto, na segunda metade do século XX, o estado e as profissões tornaram-se os mais poderosos agentes de institucionalização (DiMaggio & Powell, 1991). A ação do estado assenta na coação como mecanismo de isomorfismo, exercida diretamente através de disposições legais uniformes ou através de modalidades de indução, como a existência de certas condições necessárias para aceder a apoios financeiros ou recursos. Por sua vez, a ação das profissões socorre-se da normatividade como mecanismo de isomorfismo, exercida quer por uma escolaridade prolongada que contribui para a adoção de formas partilhadas de representação da realidade e de uma base cognitiva legitimada pelas universidades, quer pelo enquadramento em organizações profissionais, sindicais ou ordens “responsáveis pela produção e difusão de padrões de conduta profissional” (Sá, 2010, p.175).

A abordagem (neo)institucional constitui um instrumento útil para a interpretação de aspetos comportamentais e simbólicos das organizações, embora se revele algo determinista na medida em que defende um constrangimento unilateral do ambiente institucional exterior sobre a organização (Torres, 2004). Na verdade, no dilema colateral não se explicitam as lógicas e as possibilidades dos atores organizacionais perante os constrangimentos estruturais, as quais, num contexto de autonomia relativa, podem mesmo posicionar-se em dissonância relativamente à ordem institucionalizada. Em consequência, se bem que este dilema tenha contribuído para desocultar o papel dos fatores externos no processo de construção da cultura escolar, ficou limitado a uma visão dicotómica da fronteira organizacional da escola com o seu ambiente, ora entendida como totalmente porosa em relação à influência externa, ora totalmente fechada em relação a essa influência.

A reconciliação entre o dentro e o fora, bem como entre a estrutura e a ação, foi efetuada pelo dilema interativo ou negociado através de uma espécie de compromisso entre os diversos níveis de análise da organização – macro, meso e micro – e entre as tensões dos polos formal/estrutura e informal/ação (Torres, 2007/2008). Por um lado, a organização é concebida não como um dado natural, mas como uma construção social e cultural, passando a interagir com o meio num duplo sentido, na medida em que se torna permeável à sua influência, mas, por sua vez, também o influencia (Torres, 2004). Por outro, esta relação interativa entre o *dentro* e o *fora* estende-se igualmente ao polo estrutura/ação já que a última deixa de estar totalmente subordinada aos constrangimentos da primeira, para se enfatizar o estudo “dos sistemas concretos de ação, dos jogos de poder e das estratégias desenvolvidas pelos atores em contexto escolar” (Torres, 2004, pp.250/251), para se tentar compreender o processo de construção da cultura organizacional das escolas.

Assim, Leonor Torres (2004, p.252) conclui desta forma a propósito do dilema interativo:

*Ao invocar-se a importância dos fatores externos e internos à escola para a construção da sua cultura, envereda-se por abordagens centradas na ação organizacional, que visam apreender tanto a rede de significados coletivamente partilhados pelos atores como identificar eventuais dissensos e/ou fragmentações culturais. As variáveis situacionais de natureza exógena e endógena à escola são equacionadas simultaneamente como agências mediadoras e estruturadoras da ação educativa e como produtos resultantes dos próprios processos de ação.*

### **4.3. A cultura da escola como produto: cenários culturais em contexto escolar**

A renovação dos estudos sobre a cultura de escola a partir dos anos oitenta do século passado gerou, igualmente, uma pluralidade de conceitos, destacando-se, entre os emergentes, os de “cultura global”, “cultura genérica”, “cultura única” e “cultura percebida” (Prosser, 1999). Estes conceitos, mobilizando contributos teóricos atrás analisados, em particular os relacionados com os intervenientes e fatores de construção da cultura organizacional, a pluralidade de manifestações culturais e respetivos graus de partilha ou os dilemas teóricos ajustados à realidade escolar, permitem configurar um conjunto diversificado de cenários culturais em contexto escolar (Torres, 2011a, 2013a, 2015a) que revelam a sua utilidade para a análise da cultura organizacional dos mega-agrupamentos de escolas.

O conceito de “cultura global” parte do princípio de que a escola não existe num vazio pelo que a cultura escolar é impregnada pela experiência humana e pelas suas manifestações nacionais, regionais e locais, bem como por uma diversidade de contributos socioculturais de natureza étnica, sexual, política, profissional ou comunicacional. Estes estudos tendem a estabelecer uma relação entre cultura nacional e cultura escolar, pelo que seria um mito considerar a escola “como um enclave a agir sobre uma realidade diferente da que existe fora das suas paredes” (Prosser, 1999, p.8).

João Barroso (2005a) e Leonor Torres (2013a) utilizam o conceito “cultura escolar” com um significado próximo do conceito de cultura global identificado por Prosser. Segundo Torres, num sistema educativo centralizado como o português, as orientações normativas configuram um quadro cultural institucionalizado constituído por regras, valores, crenças e ideologias, que se manifestam em ritos, rituais e cerimónias relativamente comuns a todas as organizações escolares. Neste sentido, quanto mais a escola tender a reproduzir a estrutura formal-legal e as suas dimensões culturais e simbólicas, “maior será a aproximação à cultura escolar institucionalmente difundida” (Torres, 2013a, p. 56).

Para João Barroso (2005a), numa perspetiva que qualifica como funcionalista, a escola seria uma simples transmissora de uma cultura definida no exterior, constituída por um conjunto de princípios, finalidades e normas escolhido pelo poder, enquanto o fundo do processo educativo e da aculturação das jovens gerações. Reconhece-se, na conceptualização deste cenário, a ideia de cultura de escola enquanto variável externa e independente, como João Barroso (2005a, p.43), de forma explícita, observa:

*A escola é reduzida aqui ao papel de simples transmissora de uma «cultura» definida exteriormente, no quadro de um aparente consenso nacional sobre as finalidades da educação e dos meios de as realizar. A sua função é de simples «mediadora» entre a sociedade (isto é, os poderes instituídos) e os alunos, estando excluída, à partida, qualquer hipótese de ela produzir uma «cultura própria» à margem, ou em oposição, da cultura social dominante.*

Por sua vez, a “cultura genérica” definida por Prosser remete para as semelhanças existentes entre as organizações escolares “ao nível das normas, das estruturas, dos rituais, das tradições, dos valores e das ações comuns, sendo a visão partilhada que sustenta a cultura de escola” (1999, p.8) e que as permite diferenciar de outras organizações, como os hospitais, as prisões ou os bancos. Segundo o mesmo autor, por vezes, o conceito também é utilizado para identificar e diferenciar grupos específicos de escolas, por exemplo, as escolas privadas em relação às públicas. Leonor Torres (2013a), entretanto, entende este conceito de “cultura genérica” como um dos dois sentidos de cultura escolar, aproximando-o do conceito de cultura institucional proposto por Pérez Gomez (2004, p.127):

*Para compreender a relevância das interações que se produzem no contexto escolar é necessário entender as características desta instituição social na sua relação com as determinações da política educativa que as diferentes e sobrepostas instâncias administrativas vão elaborando para acomodar as práticas escolares às exigências do cenário político e económico de cada época e de cada lugar. Assim, entender a cultura institucional da escola requer um esforço para relacionar os aspetos macro e micro, a política educativa e as coerências e discrepâncias entre as interações específicas que definem a vida da escola.*

Barroso (2005b) parece utilizar o conceito de “gramática de escola” introduzido por David Tyack e Larry Cuban (1995) para se aproximar deste conceito de “cultura genérica” proposto por Prosser, mas admitindo que “a instituição educativa não se limita a reproduzir uma cultura que lhe é exterior, mas produz ela própria uma cultura específica” (Barroso, 2005b, p.44). Na verdade, a “gramática de escola”, constituída por valores, imagens, símbolos, normas, estruturas, rotinas e processos, traduziria um elemento estruturante de uma cultura própria, construído na longa duração, mantido e reproduzido ao longo do tempo. Assim, por exemplo, a necessidade de tornar a escola enquanto instrumento de inculcação dos valores e normas definidos pelo exterior levou à construção de um modo pedagógico característico da forma escolar de educação, consubstanciado no princípio “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 2005b, p.41).

No entanto, como os atores possuem um certo grau de liberdade de escolha, autonomia e capacidade para interpretar e reinterpretar a “cultura genérica”, eles criam uma cultura específica – o conceito de “cultura única” proposto por Prosser (1999) -, constituída pelo conjunto de valores que influencia as orientações da organização, concretizadas em regras específicas. Leonor Torres (2013a, 2015a) e João Barroso (2005b) designam este cenário cultural como cultura organizacional escolar e cultura organizacional de escola, respetivamente.

Para Leonor Torres (2013a), a cultura organizacional escolar consubstancia “a forma como cada instituição interpreta, recontextualiza e operacionaliza localmente as orientações normativas centrais” (p.57), isto é, a cultura escolar, o que se traduz numa disposição original em que são combinados elementos estruturais e elementos resultantes da ação concreta dos atores em determinado contexto. Em todo o caso, a cultura organizacional escolar apresenta, segundo Leonor Torres (2015a, p.1423), uma natureza sobretudo adaptativa:

*Em termos genéricos, a categoria cultura organizacional escolar reporta-se aos processos de recontextualização da ordem política prescrita e estabelecida (cultura escolar) ocorridos em cada escola consoante os jogos sociais e de poder que se estabelecem entre os atores, plasmados em práticas e dinâmicas organizacionais concretas, mas de natureza circunstancial e adaptativa.*

A cultura organizacional escolar apresenta quatro características fundamentais (Torres, 2015a): a nuclearidade, na medida em que a cultura se situa no centro e na periferia da ação educativa; a transversalidade, pois a cultura condiciona todas as micropolíticas da escola; a transgeracionalidade, visto que ela percorre diversas gerações, não se esgotando os seus efeitos num curto espaço de tempo; e a perenidade, já que os efeitos da cultura de escola se prologam no médio e longo prazo. A última característica constitui, porventura, a mais marcante da cultura de escola, pois os valores, as ideologias e as crenças representam os pressupostos básicos “desenvolvidos e sedimentados nas memórias coletivas num horizonte temporal de longa duração” (Torres, 2015a, p.1423).

Por outro lado, segundo Barroso (2005b), a cultura organizacional de escola “corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola” (p.56), apelidando este cenário cultural de “cultura de escola” quando escreve (p.56):

*[...] A utilização que faço da “cultura de escola” remete para a existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a “cultura escolar” (enquanto expressão sui generis dos valores, dos hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores). Assim a “cultura de escola” é a expressão da própria maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na definição das suas estratégias e “sistemas de ação concreta” (para utilizar a expressão de Crozier).*

Assim, segundo João Barroso, a capacidade de a escola produzir a sua própria cultura, tendo em consideração os constrangimentos externos impostos pelo quadro formal-legal, depende do “jogo de relações entre as estruturas formais e informais da organização” (2005b, p.56), podendo levar a que, através das práticas, os atores consigam “corroer pouco a pouco a consistência do quadro formal e deslocar ou limitar a sua validade, que o mesmo é dizer, subverter por completo as sequências teóricas” (Friedberg, 1995, p.147).

Deste modo, tendo como referência o estudo que havia realizado sobre os liceus portugueses (Barroso, 1995), o autor identificou dois níveis resultantes da interação entre as estruturas

formalmente impostas e a ação dos atores: por um lado, desvios introduzidos no modelo organizacional, e, por outro, quebras de coesão na própria organização (Barroso, 2005b). Os primeiros são entendidos como “infidelidades normativas” (L. Lima, 2003) que transformavam os liceus em locais de produção normativa, relativizando a influência centralizadora de uma administração burocrática, autoritária e fortemente ideologizada, enquanto as segundas aproximavam os liceus, em certos aspetos, dos “sistemas debilmente articulados” (Weick, 1976, p.6) ou das “anarquias organizadas” (Cohen & March, 1974), dada a fragilidade de articulação entre elementos internos, a diversidade de situações existentes e a construção de uma organização pedagógica divergente da definida pelo quadro legal.

Finalmente, o conceito de “cultura percebida” proposto por Prosser (1999), seja pelos elementos presentes regularmente na escola (professores, pessoal não docente, alunos), seja pelos elementos do exterior com interesse na educação (pais, comunidade educativa, autarquia, outros), é uma manifestação de valores e das crenças em ação, não necessariamente compagináveis com a “cultura única” da escola. Como já referimos, Hatch e Schultz (1997) designam essa perceção que os membros de uma organização têm dessa organização como “identidade”, ou seja, “a compreensão coletiva e partilhada das características e valores específicos de uma organização” (p. 357), enquanto a perceção exterior é definida como “imagem”, caracterizada como a impressão global de uma organização tida por um indivíduo ou um grupo, construída a partir da influência exercida pela organização e pela interação entre membros da organização e elementos exteriores.

Recentemente, o aprofundamento da investigação levou Leonor Torres (2011a, 2013a, 2015a) a aperfeiçoar o quadro teórico-conceitual já constituído pelo reconhecimento de dois cenários culturais – a cultura escolar e a cultura organizacional escolar -, através da introdução de um terceiro cenário cultural - a cultura organizacional de escola -, adjacente e sobreposto à cultura organizacional escolar, contemplando especificidades culturais de uma organização, sedimentadas no tempo e traduzidas em “modos de ser e de fazer coletivamente construídos nas escolas, que ultrapassam e estão *para além* das orientações normativas e estruturais” (Torres, 2013a, p.58). A autora, relacionando este cenário cultural com o conceito de identidade da organização, caracterizou aquele cenário do seguinte modo (Torres, 2015a, p.1423):

*Os valores e as crenças enraizadas nas lógicas de ação educativa produzem, na longa duração, fenómenos de identidade organizacional, que funcionam como motor e resguardo da cultura instituída. As regularidades culturais e os rastros sedimentares daqui decorrentes configuram uma outra conceção de escola: cultura organizacional de escola, que tende a erigir-se num modelo significativo da ação, construído sobretudo na informalidade e que tende a perpetuar-se no tempo para além e através da cultura organizativa imposta ou recriada no contexto escolar.*

Este cenário cultural adquiriu centralidade e pertinência empírica na atualidade na medida em que o recente desenvolvimento de novas formas de regulação da escola (Barroso, 2003ac, 2005a) intensificou quer os mecanismos de controlo sobre a instituição escolar, através da multiplicação das

modalidades de prestação de contas (avaliação externa, avaliação interna, avaliação de professoras, publicação de rankings), quer a adoção de fórmulas de gestão inspiradas pelo gerencialismo (Torres, 2010b), limitadas sobretudo às suas dimensões mais técnicas e instrumentais, como a gestão da cultura (Torres, 2013a).

Neste contexto de reforço da pressão central sobre a escola, associado ao incremento da pressão local por parte das famílias e das comunidades locais, no sentido da promoção do sucesso escolar dos jovens (Torres, 2013b, 2015b), se, por um lado, é condicionado pelo funcionamento da escola, por outro, também lhe proporciona oportunidades de “fuga” e clandestinidades (Torres, 2013a), traduzindo-se em movimentos de resistência e de afirmação de “ideários coletivos” baseados nos modos de fazer que, na organização, se sedimentaram ao longo do tempo e que fazem emergir, com mais força e expressividade, as suas singularidades.

#### **4.4. A cultura organizacional como configuração cultural múltipla e tráfico cultural**

As fragilidades teóricas e metodológicas que a investigação sobre a cultura organizacional, incluindo a que considera o contexto escolar como objeto de estudo, tem apresentado ao longo do tempo, podem ser superadas pela adoção de uma perspetiva da organização como “configuração cultural múltipla” (Alvesson, 2013, p.205), segundo a qual esta pode ser entendida como uma modelização local, sob diversas formas, de manifestações culturais provenientes do plano societal. Neste sentido, as culturas organizacionais, em vez de serem concebidas como complexos unitários e homogêneos ou como conjuntos estáveis de subculturas, seriam, antes, entendidas como misturas de manifestações culturais de diferentes níveis e géneros.

Mesmo em organizações aparentemente homogêneas e estáveis, as configurações culturais são múltiplas, complexas e inconstantes. De facto, as pessoas relacionam-se, em graus diferenciados, com a organização a que pertencem, com subunidades internas de cada organização, com a sua profissão, o género, a classe social, o grupo étnico ou com a sua nação. Por vezes, estas dinâmicas e variações são criadas devido a alterações do ambiente exterior da organização e, particularmente, ao modo como estas alterações se repercutem no interior da organização, provocando, designadamente, reações que levam alguns grupos a explicitar uma nova configuração cultural, até então pouco nítida.

Alvesson (2013, p.206) especifica deste modo a sua proposta:

*Qualquer manifestação cultural específica deveria ser considerada no contexto de configurações culturais múltiplas, desde o grupo de interação ao nível local às orientações do domínio ocupacional e aos padrões de significados e tradições de âmbito macrocultural. Qualquer manifestação específica contém, assim, a possibilidade de um olhar a vários níveis. Ou seja, os diversos níveis devem ser analisados em termos das suas possibilidades interpretativas antes de o investigador decidir qual a interpretação razoável de um nível específico de análise.*

Embora as configurações culturais variem consoante os problemas e a ideologia, elas não se confundem com a perspetiva diferenciadora e a sua teorização sobre as subculturas por três motivos fundamentais: por um lado, as configurações culturais têm, em parte, uma origem exterior à organização, embora elas não sejam simples reflexos de padrões exteriores; por outro, as configurações culturais sobrepõem-se no interior da organização, manifestando-se raramente de forma pura; por último, as configurações culturais estão em constante mutação, dependendo do problema específico que concentra a atenção em determinado momento (Alvesson, 2013).

Esta ideia de configurações culturais múltiplas é indissociável da de “tráfico cultural” (Alvesson, 2013, p.208), o que significa que os valores, as ideias, os significados e as interpretações da organização mudam consoante “o fluir da mudança das orientações e constelações socioculturais em trânsito no seio de várias instâncias” (Torres, 2005, p.443), como a comunicação social, a universidade, a literatura sobre gestão, os consultores ou os movimentos sociais.

Este tráfico cultural é recontextualizado através de “reposicionamentos culturais dinâmicos” (Alvesson, 2013, p.207), dado que os valores, as crenças e os significados permutam constantemente entre o centro e a periferia e estão presentes ou ausentes em cenários organizacionais que podem mudar rapidamente. Neste sentido, a mudança cultural poderia ser entendida como uma tentativa de controlo ou enquadramento do “tráfico cultural”, pelo que as lideranças, em vez de serem vistas como produtoras de valores e significados, como defende a perspetiva integradora, seriam antes consideradas “guardiãs do tráfico cultural” (Alvesson, 2013, p.208), na medida em que trariam para o interior da organização ou impediriam a entrada ou a presença nela de ideias, conceitos e significados provenientes de fontes externas.

No caso da abordagem cultural em contexto escolar, Leonor Torres (2008, p.61) concretiza estes contributos teóricos através do recurso à imagem da escola enquanto entreposto cultural:

*Enquanto agência de mediação de diferentes racionalidades culturais, a escola assemelha-se metaforicamente a um entreposto cultural, a um posto dinâmico entre culturas que se confrontam permanentemente no espaço-tempo escolar.*

Esta possibilidade (e necessidade) heurística de articulação de diversos fatores de construção da cultura organizacional, de atenção à pluralidade de manifestações culturais, de análise de diversos graus de partilha da cultura e, no caso específico da cultura organizacional em contexto escolar, de ponderação de cenários culturais diferentes em simultâneo numa perspetiva de configuração cultural múltipla, tendo em vista o aprofundamento, a complexificação e a globalização da investigação sobre a cultura organizacional, também foi destacada por Prosser (1999, p. 9) nestes termos:

*Fica claro que não existe acordo em relação ao significado de cultura de escola e que os significados definidos raramente são articulados. Do mesmo modo, não há estudos orientados segundo uma combinação das categorias descritas a fim de proporcionar uma análise holística da*



*cultura de escola. É frequente ler estudos que apenas enfatizam uma categoria ou combinam apenas duas.*

Neste mesmo sentido se tem pronunciado Leonor Torres (2007, 2011a, 2013a, 2015a), ao acentuar, na análise da cultura organizacional em contexto escolar, a interdependência e a interatividade entre o “dentro” e o “fora” ou entre a estrutura e a ação, a natureza multiconfiguracional da cultura organizacional, as distintas formas de manifestação cultural, a copresença de lógicas de ação diversas, a co-constituição da realidade escolar através dos diversos cenários culturais ou a presença simultânea de distintos graus de partilha da cultura, como este excerto clarifica (Torres, 2015a, p.1424):

*Na realidade, as várias faces da cultura aqui enunciadas interpenetram-se e sobrepõem-se, sendo ao mesmo tempo janela e espelho: abrem-se a vários ângulos de observação, destapando as regularidades e as idiossincrasias e, em simultâneo, projetam a imagem identitária da instituição. [...] Retomando aqui as três perspetivas propostas por [Joanne] Martin [...] – integradora, diferenciadora e fragmentadora -, importa reforçar a ideia de que a cultura da organização escolar pode refletir, no seu todo, diferentes tipos de manifestação, ainda que seja possível, na maioria das situações, identificar a manifestação dominante.*

É esta perspetiva de análise da cultura organizacional em contexto escolar, admitindo a possibilidade de configurações múltiplas, que será considerada como enquadramento teórico e metodológico na definição do modelo de análise da investigação em mega-agrupamentos de escolas, a abordar no próximo capítulo.

#### **4.5. Os estudos sobre cultura organizacional em contexto escolar em Portugal: breve panorâmica**

A investigação orientada segundo a perspetiva integradora ou, nas palavras de Leonor Torres (2015b), pelo movimento integrador, alcançou, desde a década de oitenta do século XX, supremacia nos estudos sobre cultura organizacional em contexto escolar. Esta hegemonia está relacionada com a orientação neoliberal das políticas educativas, designadamente a afirmação de ideologias de natureza tecnicista e gestionária, de que o movimento das escolas eficazes constitui expressão, defensoras de valores como a produtividade, a excelência e a eficácia (Torres, 2007, 2010b). Em resultado desta agenda gerencialista, a cultura organizacional foi eleita como a “«solução ótima» para melhorar a eficácia organizacional, um dispositivo de reposição da ordem, da coesão e da integração e um instrumento de gestão dos resultados” (Torres, 2015b, p.103).

Este registo gestionário da cultura adotado pelo movimento integrador parece constituir uma resposta ao imperativo de mudança e de inovação dos sistemas educativos, caracterizada pelo facto de, partindo da conceção de cultura como variável dependente e interna, definir um conjunto de

relações lineares ou binárias entre cultura e eficácia ou entre liderança e resultados escolares (Torres, 2015b). Deste modo, passam a valorizar-se determinados perfis de liderança, considerados mais adequados no sentido de contribuírem para construção de culturas organizacionais homogêneas, fortes e consensuais, mediante o fortalecimento do compromisso dos membros com os objetivos da organização a que pertencem, alcançado pelos líderes (Torres, 2010b).

No entanto, como vimos, apesar de menos proeminente, também emergiu uma segunda linha de investigação, designada movimento teórico crítico (Torres, 2015b), o qual, socorrendo-se de múltiplas perspetivas de análise da cultura organizacional, procura compreender os processos de construção da cultura e as diversas racionalidades em jogo, através da articulação de distintos planos e escalas de análise (o global, o nacional, o local e o escolar). A cultura organizacional, conceptualizada por este movimento de uma forma não homogeneizante, não unitária e não submetida ao papel redutor de mecanismo de gestão ao serviço da melhoria da eficácia e da obtenção de resultados escolares, poderia, antes, apresentar um papel crucial e abrangente na análise e compreensão dos processos e das práticas da organização escolar, em particular no processo de ensino e aprendizagem, na configuração das diversas lideranças, nas modalidades de interação da escola com a comunidade ou nos distintos rituais escolares (Torres, 2014).

A investigação sobre a cultura organizacional em contexto escolar em Portugal não ficou alheia a estas tendências globais, embora tenha revelado algumas especificidades, como referem Leonor Torres e José Palhares (2009, p.81):

*No que concerne à realidade portuguesa, assiste-se, entretanto, a um movimento algo peculiar: enquanto no domínio científico as abordagens sobre a cultura organizacional tendem a adotar um enfoque predominantemente crítico e reflexivo, no campo da política educativa proclama-se a sua importância como uma técnica de gestão da eficácia escolar. Quer no plano operacional das medidas legislativas, quer ao nível dos discursos legitimadores das opções políticas, depreende-se uma conceção essencialista de cultura organizacional escolar, assente numa crença de tipo monocultural, que apenas considera como cultura aquilo que é efetivamente partilhado pelos atores.*

Ora, os primeiros trabalhos surgidos em Portugal sobre cultura de escola (F. Sanches, 1992; R. Gomes, 1993; Sarmiento, 1994; Torres, 1997) enquadram-se na perspetiva defendida pelo movimento crítico. Assim, após o estudo inaugural de Fátima Sanches (1992), publicado pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, seguiu-se o trabalho de Rui Gomes (1993). O autor parte da teorização proposta por Boltanski e Thévenot (1991), os quais configuram a escola como lugar de referenciais ético-políticos ou “mundos” diferentes, concebidos como crenças, interesses, valores e ideologias que estruturam e dão sentido à ação, enquadramento também utilizado por nós, em trabalho anterior de análise da (re)construção da cultura organizacional de mega-agrupamento de escolas (Sanches & Torres, 2015). Daqui resulta uma conceção de poder difuso e policêntrico, o que provoca uma tensão latente na construção da cultura organizacional. Em consequência, em vez de cultura organizacional, o autor considera preferível falar em culturas

organizacionais, ou melhor, em “modos culturais”, já que esta constitui “a forma específica como as práticas culturais relacionam a criação, receção e consumo de símbolos através de processos sociais e semióticos ativos” (R. Gomes, 1993, p.195). Neste sentido, o autor identificou quatro cenários culturais, que configuram uma escola “bricolage”, feita de muitas escolas: a cívica, a doméstica, a industrial ou de mercado e a narcísica.

O trabalho de Manuel Sarmento, realizado no âmbito da dissertação de mestrado, em 1992, e publicado em 1994, apresenta, como aspeto original, o facto de ter como objeto uma realidade pouco estudada – as escolas primárias ou do 1.º ciclo do ensino básico -, caracterizada pela sua heterogeneidade e complexidade organizacional e simbólica. Ora, a compreensão desta complexidade foi efetuada mediante o “ouvir a voz dos professores” (Sarmento, 1994, pp.169/170), o que permitiu ao autor concluir pela diferenciação das culturas organizacionais, num quadro jurídico-administrativo e normativo que induz a indiferenciação.

Assim, o autor identifica três tipos de culturas organizacionais, distintas e simultâneas, consoante o modo como os atores percecionam o papel do professor, a atividade educativa e o sistema político administrativo. No primeiro tipo, o poder está concentrado no professor, o qual legitima a sua autoridade pelo exercício da respetiva função, a estrutura organizacional é reduzida e a interação é unidirecional a partir de si mesmo. No segundo tipo, há uma distribuição equitativa do poder, o que gera um novo sentido da autoridade, a estrutura organizacional mostra-se flexível e a interação constitui a base do dinamismo organizacional. No terceiro tipo, o professor reduz-se ao papel de funcionário do Estado, carente de autonomia, a estrutura é rígida e a interação revela um escasso papel na dinâmica da vida escolar. Ficou, como o autor reconhece, uma dimensão importante por investigar - a relação entre a representação, o simbólico e o vivido – na medida em que ela constitui uma condição essencial para a compreensão das relações entre a cultura organizacional e a organização no seu conjunto.

Leonor Torres, como ao longo deste texto sobejamente se comprova, tem, naturalmente, um papel de destaque na investigação sobre a cultura organizacional em contexto escolar devido à qualidade, profundidade, persistência e pertinência da sua investigação. No texto original (Torres, 1997), a partir das representações dos professores de uma escola, realizou uma primeira aproximação à problemática da dualidade entre cultura escolar e cultura organizacional escolar, tendo em consideração a especificidade da realidade portuguesa. Em seguida, na tese de doutoramento (Torres, 2004), desenvolveu o modelo de análise do trabalho anterior, no sentido de aprofundar a compreensão dos processos de construção e reconstrução da cultura organizacional. Nos tempos mais recentes, os seus trabalhos centraram-se quer em torno da liderança, problematizando as relações desta com os resultados escolares, o desenvolvimento democrático e a cultura de escola (Torres & Palhares, 2009, 2013a, 2015b), quer em torno da excelência escolar, procurando relacionar a pressão exterior sobre as escolas no sentido da performatividade e da

eficácia com especificidades de ritualização da distinção académica dos alunos, decorrentes de culturas de escola (Torres, 2013b, 2014, 2015a). Finalmente, o seu trabalho significou um valioso contributo para o aperfeiçoamento do quadro teórico do movimento crítico, adequando linguagens e conceitos normalmente criados com base em investigação realizada na empresa à realidade da escola portuguesa, e aprofundando o modelo de análise multifatorial e multiperspetivacional para investigação empírica da cultura organizacional em contexto escolar (Torres, 2005b, 2010a).

Entretanto, a última década caracterizou-se por uma radicalização do movimento integrador, tendo surgido inúmeros trabalhos de investigação focados em especial nos processos de liderança, mas desvinculando-os dos contextos e dos processos culturais e simbólicos em que as lideranças ocorrem e das mútuas relações que entre contextos e lideranças se constroem. Pelo contrário, a preocupação parece ser a identificação de perfis e estilos de liderança mais adequados para gerarem culturas fortes, analisando o contributo que lideranças de determinado tipo apresentam para gerar coesão e consenso organizacional e, finalmente, alcançar os resultados escolares que alunos, pais e encarregados de educação e responsáveis políticos projetam (Torres, 2015b).

A este reforço dos estudos centrados na liderança não é alheia a evolução das políticas educativas de cariz neoliberal, que, através do incremento dos processos de avaliação interna e externa, têm forçado a escolas a adotar modos de gestão caracterizados pela utilização da cultura como variável para a obtenção de resultados (Torres, 2013a, 2015b). Escolhemos, a título meramente exemplificativo, dois trabalhos que estão próximos desta matriz de análise da cultura organizacional e da liderança (Silva, 2010; Caixeiro, 2014).

Na sua investigação, Ana Maria Silva (2010), utilizando uma metodologia predominantemente qualitativa e, como estratégia de investigação, o estudo de caso, concluiu que “os vários níveis que estruturam a [...] cultura [da organização] se articulam em torno de uma perspetiva integradora dominada pelo consenso e harmonia e expressa por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional” (p. 148). Num contexto marcado por estas características relacionadas com a perspetiva integradora, identificou alguns conflitos entre professores sem grande impacto no funcionamento da escola, bem como interpretações distintas da realidade escolar. No entanto, como sublinha na parte final do seu trabalho, não aprofundou de forma adequada alguns destes elementos que poderiam conduzir a uma visão mais complexa da cultura organizacional, que também tivesse em consideração as perspetivas diferenciadora e fragmentadora. Não tendo sido possível desenvolver esta vertente empírica, as conclusões do seu trabalho ficaram circunscritas à visão dos líderes que, “ao serem capazes de transmitir a visão que têm para a escola, [...] conseguem influenciar os atores organizacionais e, segundo os mesmos, todos partilham os mesmos valores e ideologias, fortalecendo, assim, a cultura da organização” (p.149), numa estratégia de liderança caracterizada pela interpretação e reprodução de uma cultura de escola sedimentada ao longo do tempo.

Por outro lado, Cristina Caixeiro (2014), no seu trabalho desenvolvido segundo o paradigma interpretativo e com base em estudos de caso múltiplos, investigou o impacto da liderança dos diretores das escolas na (re)construção da cultura organizacional escolar, tendo partido de duas hipóteses alternativas: os diretores adotam uma perspetiva integradora, assumindo uma postura gestionária da cultura ou, pelo contrário, manifestam uma certa indiferença, reconhecendo as subculturas, numa perspetiva diferenciadora e fragmentadora.

As conclusões, embora relevantes, não parecem ter validado de forma integral as hipóteses iniciais. Assim, como principal conclusão, a autora destaca o facto de a pressão exterior exercida sobre a escola ter incitado à adoção de modelos de gestão importados do mundo empresarial, realçando a utilização das dimensões culturais da escola numa perspetiva gestionária e instrumental, considerando que só esta permitiria melhorar as aprendizagens dos alunos e alcançar resultados escolares congruentes. No entanto, apenas uma liderança de tipo colegial e participativo desenvolvida pelo diretor da escola não agrupada promoveu a perspetiva integradora da cultura organizacional, já que uma liderança de feição mais autoritária, que caracteriza os agrupamentos de escolas estudados, induziu uma perspetiva diferenciadora e fragmentadora da cultura organizacional. Assim, o estudo faz depender o grau de partilha da cultura do tipo de liderança do diretor – democrático ou autoritário -, não sendo claro o impacto que o contexto – a escola singular e não agrupada, por um lado, e o agrupamento de escolas, por outro – possa ter apresentado nas respetivas configurações da cultura. Finalmente, a cultura organizacional ficaria dependente, em exclusivo, de um tipo específico de liderança, transformando os professores, em particular, e os restantes atores escolares, em simples agentes passivos no processo de (re)construção da organização em que trabalham, os quais se limitariam a assimilar a ação do diretor na construção da cultura organizacional.



## **CAPÍTULO IV**

---

# **MODELO DE ANÁLISE DA CULTURA ORGANIZACIONAL EM MEGA-AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS**





A elaboração do modelo de análise para o estudo da (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas parte da mobilização dos contributos teóricos abordados nos capítulos precedentes a propósito das categorias “organização” e “cultura”, tendo em consideração, em ambos os casos, a investigação realizada sobretudo em contexto escolar. Estes contributos teóricos, operacionalizados em dimensões e variáveis sistematizadas e adequadamente articuladas entre si e explicitadas em propósitos de investigação, irão orientar o desenho e o desenvolvimento da investigação empírica (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Por outro lado, o trabalho de sistematização e contextualização da teoria no sentido da construção do modelo de análise orienta-se por princípios de flexibilidade teórica e pela adoção de uma perspetiva multifocalizada e multiparadigmática, quer quanto à análise e caracterização dos mega-agrupamentos de escolas enquanto modalidade de organização escolar, quer quanto aos fatores e manifestações do processo de (re)construção da sua cultura organizacional. Analisemos, então, os aspetos fundamentais deste modelo de análise.

## **1. Contexto: o mega-agrupamento de escolas como modalidade especial de organização escolar**

O enquadramento teórico foi desenvolvido no sentido de problematizar as especificidades dos mega-agrupamentos de escolas enquanto modalidade relativamente recente da organização escolar em Portugal. De facto, após um período, entre meados da década de oitenta e os anos noventa do século XX, de uma relativa liberdade de iniciativa ao nível local visando a constituição de agrupamentos de escolas de geometria variável, evoluiu-se para a atribuição de prioridade aos agrupamentos de tipo vertical e culminou-se, a partir do início da presente década, com um processo de verticalização generalizada das escolas de todos os níveis de educação e ensino, extinguindo-se, de forma progressiva, os agrupamentos de tipo horizontal entretanto criados.

Assim, as especificidades dos mega-agrupamentos de escolas enquanto organização escolar resultam do facto de eles transcenderem a categoria normal de escola, uma vez que, numa única organização, estão integrados diversos estabelecimentos desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. Em consequência, os mega-agrupamentos pressupõem, em simultâneo, a existência de uma dimensão organizacional e uma dimensão interorganizacional. A primeira dimensão recobre aspetos e variáveis relacionados com cada uma das escolas integradas nos mega-agrupamentos, incluindo a escola-sede, bem como os mega-agrupamentos no seu conjunto, enquanto a segunda dimensão abrange aspetos e variáveis ligados às relações entre as diversas escolas e entre estas e a escola-sede do mega-agrupamento.

Levando em consideração estas especificidades dos mega-agrupamentos de escolas, a investigação pretende mobilizar os modelos teóricos de análise organizacional conhecidos, no âmbito da investigação sobre a escola. Neste sentido, são convocados contributos dos modelos analítico-interpretativos, em particular do modelo burocrático, do modelo político, do modelo da ambiguidade e, em especial, do modelo cultural, este pelo facto de a presente investigação ter como objeto o estudo da cultura organizacional.

Por outro lado, são consideradas metáforas e categorias de escola que podem revelar-se pertinentes para a investigação, sobretudo as categorias jurídico-formal, coleção e mediação. A metáfora da rede pode apresentar algum potencial heurístico, justificando-se a sua utilização como ferramenta para o estudo das relações entre as diversas organizações escolares que integram os mega-agrupamentos. No entanto, sem deixar de considerar os constrangimentos que as estruturas representam na vida da organização, a investigação centrar-se-á também na análise da organização em ação, procurando clarificar o papel dos atores na definição das orientações para a ação e na sua efetiva realização, bem como as diversas lógicas que eles mobilizam no decurso da ação.

Neste sentido, a investigação pretende analisar algumas questões relacionadas com o processo de constituição dos mega-agrupamentos de escolas como organização, tais como: a posição e as atitudes assumidas pelos atores centrais, pericentrais e locais que intervieram no processo de constituição dos mega-agrupamentos; o contributo de argumentos como a racionalização da rede escolar e/ou a sequência vertical na mesma organização do percurso escolar dos alunos para a retórica de legitimação desta nova modalidade de organização escolar; as lógicas burocráticas ou de mediação em rede desenvolvidas no processo de construção da nova organização, reconhecidas na definição das suas orientações para a ação e sua efetiva implementação; o relacionamento de cada escola ou jardim-de-infância entre si e com a escola-sede; as estratégias prosseguidas para a preservação da identidade das escolas agrupadas e do seu património cultural e simbólico; o grau de autonomia adquirido ou perdido pelas escolas e jardins de infância face à situação anterior à constituição dos mega-agrupamentos; e, finalmente, a eventual perda de centralidade da(s) escola(s) agrupadas face à escola-sede, procurando confirmar ou infirmar a tese de esta se ter transformado num novo escalão da administração centralizada.

## **2. O objeto de estudo: a pluralidade das manifestações culturais dos mega-agrupamentos de escolas**

Os princípios de flexibilidade teórica e de perspetiva multifocalizada e multiparadigmática constituem, como referimos, o quadro de referência para a análise do processo de (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas, implicando, designadamente, a investigação sobre a pluralidade das manifestações culturais desta organização, a diversidade de

fatores e atores que intervêm no processo de (re)construção da cultura organizacional, o grau de partilha da cultura e a existência de distintos cenários culturais, admitindo-se, em relação ao grau de partilha da cultura e aos cenários culturais, a possibilidade de copresença simultânea de manifestações diversificadas.

De facto, no enquadramento teórico, foram identificadas as limitações de uma abordagem da cultura organizacional a partir do estudo de uma manifestação cultural singular, no sentido de, a partir desta, se efetuarem inferências tendentes a generalizar-se as suas características para a cultura da organização no seu conjunto. Em consequência, procurando evitar a probabilidade de perda de validade das conclusões, o estudo da (re)construção da cultura organizacional de mega-agrupamentos de escolas adota como orientação a análise da pluralidade das manifestações culturais desta organização, aqui entendidas no sentido que António Nóvoa (1992) atribui ao conceito de “elementos da cultura organizacional” (p.30), tendo em consideração a dimensão diacrónica inerente ao seu processo de emergência, construção, desenvolvimento e consolidação.

No entanto, a opção por uma análise da pluralidade das manifestações da cultura organizacional não está isenta de virtudes e defeitos. Entre as virtudes, pode destacar-se a possibilidade de esta opção tornar possível um conhecimento mais abrangente e extensivo do processo de (re)construção da cultura organizacional ao nível dos mega-agrupamentos de escolas. Em contrapartida, também pode argumentar-se que esta opção abre a possibilidade de ficar comprometida a profundidade necessária na análise e interpretação das diversas manifestações culturais, tendo em vista garantir a desejada validade das conclusões. O argumento tem algum sentido, pelo que se reserva um eventual reforço da profundidade de análise de determinados aspetos da cultura organizacional para um momento posterior a este processo de investigação.

Quanto à natureza das manifestações culturais, embora o próprio enquadramento teórico apresentado tenha revelado alguma variedade de concetualizações, a proposta de Joanne Martin e Debra Meyerson (1988) parece continuar a revelar potencialidades heurísticas para a investigação, que justificam a sua adoção neste estudo. No entanto, na linha da perspetiva multifocalizada e multiparadigmática definida como orientação para esta investigação, procurar-se-á articular a proposta destas autoras com a formulada por Matts Alvesson (2013) e, em parte, por Edgar Shein (1990), sem perder de vista ainda a proposta de António Nóvoa (1992)<sup>7</sup>.

Assim, pretende-se analisar os *artefactos culturais* dos mega-agrupamentos de escolas, onde podem incluir-se os rituais, as cerimónias, os símbolos, as comemorações, as efemérides, as histórias das diversas escolas integradas e do próprio mega-agrupamento, bem como as linguagens, o humor ou as regras de organização dos espaços. Sendo os *artefactos culturais* manifestações da “zona de visibilidade” (Nóvoa, 1992, p.30) da cultura da organização, os seus significados nem sempre são de fácil reconhecimento, pelo que se pretende que, tanto quanto possível, os significados e interpretações dos *artefactos* sejam relacionados com os *conteúdos*, a abordar em seguida.

---

<sup>7</sup> A proposta de António Nóvoa foi adaptada de Beare, Caldwell e Millikan (1989).

Em segundo lugar, serão analisadas as *práticas* ou *regras* formais, não formais e informais dos mega-agrupamentos e das escolas neles integradas. De facto, em consonância com o contributo da antropologia cognitiva, as regras constituem uma fonte de interpretação da cultura dos mega-agrupamentos na medida em que elas refletem o modo como os autores veem e descrevem o seu mundo (Smircich, 1983a). Deste modo, utilizando a tipologia descrita no Capítulo II a propósito do modo díptico de funcionamento da escola, as regras formais possibilitam a identificação quer dos códigos impostos pela administração educativa quer dos códigos inscritos em orientações políticas, sociais e profissionais, reproduzidas e/ou reinterpretadas pela escola, enquanto as regras não formais e as regras informais, criadas em contexto organizacional, tornam possível a exploração das margens de autonomia utilizadas pelos atores em interação no interior da organização.

Em terceiro lugar, serão analisados os *conteúdos*, ou seja, as abstrações ou critérios utilizados para organizar, interpretar e avaliar as *práticas* e os *artefactos culturais*. Pretende respeitar-se a organização dos *conteúdos* culturais em conceituais e ideológicos proposta por Joanne Martin e Debra Meyerson (1988): os primeiros integram os símbolos e os significados partilhados pelos membros da organização, que poderão inferir-se das interpretações atribuídas pelos diversos atores dos mega-agrupamentos aos acontecimentos organizacionais, enquanto os *conteúdos* ideológicos focalizam os valores e as crenças da organização.

Finalmente, não ignorando as dificuldades já enunciadas a propósito no enquadramento teórico, procurar-se-á identificar aquilo que Schein (1990) designa como *princípios* ou *pressupostos básicos*, construídos e sedimentados em cada uma das escolas ao longo do tempo, que configuram o património cultural e simbólico identitário das organizações, bem como a reconstrução de que foram objeto nos próprios mega-agrupamentos.

### **3. O processo de (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas**

Em coerência com a orientação teórica multifocalizada e pluriparadigmática enunciada, o modelo de análise entende valorizar o papel que, simultaneamente, quer a estrutura e a ação, quer o formal e o informal, quer ainda os fatores externos e os fatores internos, desempenham no processo de (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas. Na verdade, além das focalizações teóricas que partem da conceção de cultura como variável dependente e interna ou como metáfora, também é imprescindível considerar o papel da cultura como variável independente e externa, o que implica analisar o contributo que fatores de natureza exógena desempenham na construção da cultura organizacional.

Assim, relativamente à articulação entre a estrutura e a ação, retoma-se o princípio da dualidade da estrutura proposto por Anthony Giddens (2003), neste caso aplicado ao processo de (re)construção da cultura organizacional. Na verdade, a estrutura constitui, simultaneamente, uma condição e o resultado da ação, tornando possível e constringendo, ao mesmo tempo, o ator social. Neste sentido, a construção da cultura organizacional resulta de um processo dinâmico, diacrónico e de síntese entre ambas as categorias, na medida em que as regras organizacionais, constituindo uma reprodução de constringimentos estruturais, são acionadas no decurso da ação, condicionando-a, mas também podendo ser objeto de transformação em consequência das possibilidades da ação. Deste modo, a cultura organizacional não é deduzida, de forma linear, de características estruturais, tendencialmente homogêneas e uniformes em todas as escolas, pelo que pode apresentar configurações diversas e específicas em resultado da ação concreta dos atores.

Quanto aos atores, o modelo de análise assume considerar a implicação e o contributo de todos os membros dos mega-agrupamentos na (re)construção da cultura organizacional, os quais configuram a designada comunidade escolar: alunos, pessoal não docente, educadores e professores. Esta opção é coerente com a focalização da cultura como metáfora, mas não se ignora o papel e o contributo que, em especial, as diversas lideranças possam apresentar para a (re)construção da cultura organizacional, em coerência com a focalização da cultura como variável dependente e interna ou *corporate culture*. Além disso, também não se pretende esquecer o facto de que, como Leonor Torres chama a atenção (1997, 2011a), os educadores e os professores são os atores fundamentais no processo de construção da cultura organizacional, em virtude do poder de que dispõem na interpretação, (re)adaptação e contextualização das orientações definidas pelos órgãos centrais e pericentrais da administração educativa.

Por outro lado, no seguimento da focalização da cultura organizacional como variável independente e externa, será considerado o papel de pais e encarregados de educação, de autarquias, de atores relacionados com interesses de carácter socioeconómico e cultural do ambiente exterior, que constituem a chamada comunidade educativa, além dos órgãos do poder político e dos órgãos centrais e pericentrais da administração educativa.

Assim, na linha do trabalho teórico e empírico desenvolvido por Leonor Torres (2011a, 2013a, 2015a), o modelo de análise da (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas é elaborado a partir de dois eixos: um eixo horizontal *Fora/Exterior – Dentro/Interior* e um eixo vertical *Estrutura/Formal – Ação/Informal* (Figura 1). Estes dois eixos procuram articular as dimensões fundamentais abordadas nos dilemas teóricos de construção da cultura organizacional de escola. A partir destes dois eixos, são definidos quatro setores (A, B, C e D) e quatro quadrantes (1, 2, 3 e 4), que integram dimensões e variáveis mobilizadas a partir do enquadramento teórico, capazes de possibilitar o conhecimento e a interpretação da (re)construção da realidade cultural dos mega-agrupamentos de escolas.

Deste modo, o setor A pretende pôr em evidência o contributo dos fatores exógenos na (re)construção da cultura organizacional, em coerência com a conceção de cultura como variável independente e externa, enquanto o setor B destaca fatores endógenos à própria organização, de acordo com a conceção de cultura como variável dependente e interna. Por sua vez, o setor C releva o contributo dos fatores estruturais e formais no processo de construção da cultura, enfatizando a ideia de escola ou agrupamento de escolas como *locus* de reprodução cultural e simbólica e de cultura como realidade homogénea, unitária e consensual, segundo a perspetiva integradora de partilha da cultura. Finalmente, o setor D pretende expressar a importância dos fatores associados à informalidade e à ação, transformando a escola também em local de produção da cultura e fazendo, eventualmente, emergir características de partilha da cultura de acordo com as perspetivas diferenciadora e fragmentadora.

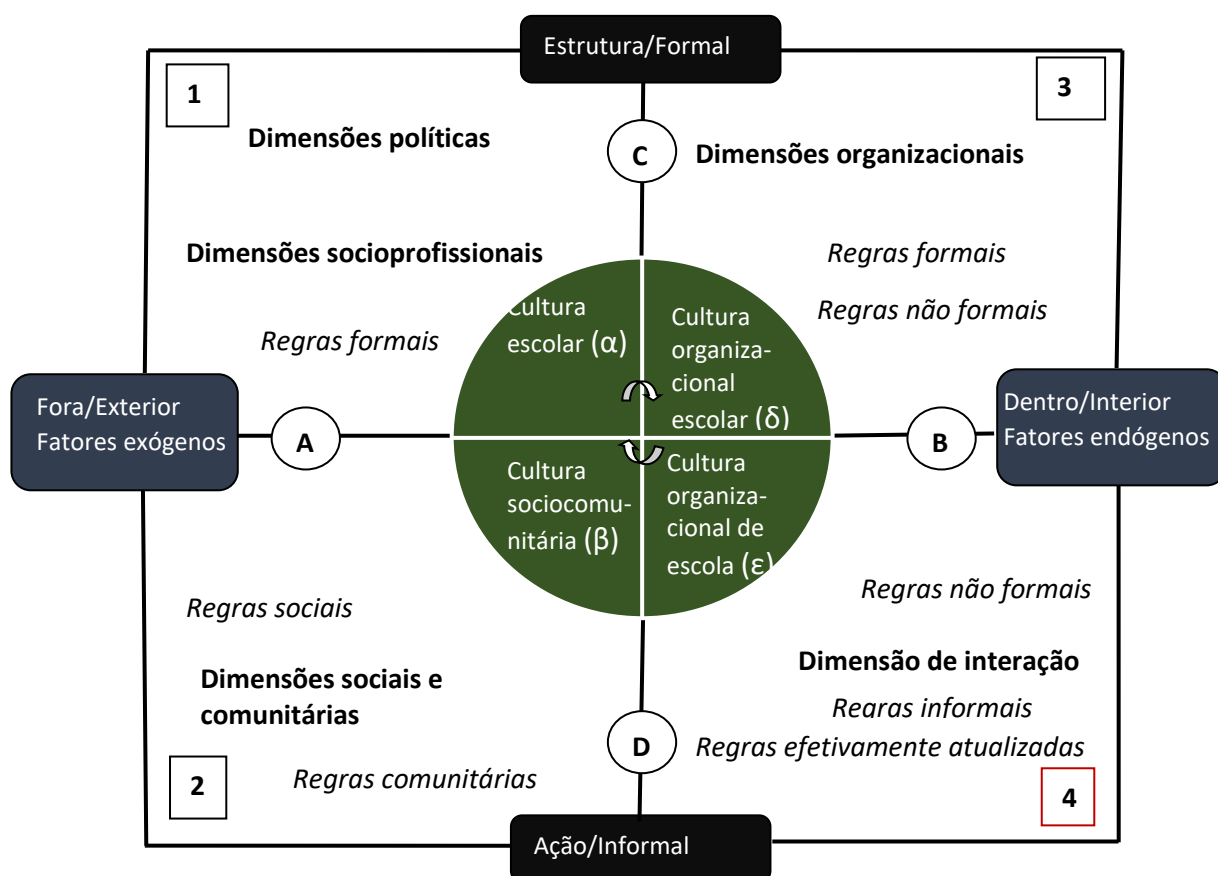


Figura 1 – Modelo de análise da construção da cultura organizacional em contexto escolar (adaptado de Torres, 2011a, 2013a, 2015a, 2017).

Em relação aos quadrantes, o quadrante 1, organizado a partir dos eixos *Fora/Exterior* – *Estrutura/Formal*, exprime a importância da estrutura formal e do exterior na (re)construção da cultura organizacional. Os fatores incluídos neste quadrante, exteriores à organização, estruturam-se em

duas dimensões: políticas e socioprofissionais. Os fatores das dimensões políticas incluem variáveis relacionadas com as orientações de carácter político e normativo produzidas pelos ministérios da educação, difundidas de modo uniforme a todas as escolas e agrupamentos. Os fatores das dimensões socioprofissionais, por sua vez, dizem respeito a variáveis relacionadas com a socialização profissional dos principais atores da organização escolar – os professores – e, em menor grau, do pessoal não docente. As orientações e diretivas exteriores são reproduzidas pelas escolas, pondo em relevo a categoria de escola como reflexo, e traduzem-se pela (re)elaboração interna de um conjunto de regras formais, explicitadas nos múltiplos documentos escritos da organização. Neste sentido, a análise destas regras formais pode permitir a identificação dos conteúdos culturais e simbólicos dos mega-agrupamentos, nelas presentes, através de uma focalização normativa.

O quadrante 2, ordenado segundo os eixos *Fora/Exterior* – *Ação/Informal*, enfatiza a importância da ação, do informal e do exterior na construção da cultura organizacional. Os fatores incluídos neste quadrante são externos, relacionados quer com dimensões sociais e comunitárias do contexto onde os mega-agrupamentos de escolas se integram, refletindo a abertura da escola à comunidade educativa desde o princípio dos anos noventa do século XX, quer com fatores relacionados com os adultos presentes na escola. Neste sentido, os fatores sociais e comunitários englobam quer variáveis respeitantes às características do contexto social da escola, designadamente dos pais e encarregados de educação, da autarquia ou de interesses e associações de carácter socioeconómico e cultural, quer respeitantes aos quadros simbólico-ideológicos relacionados com o processo de socialização extraescolar dos atores adultos que intervêm diretamente no contexto escolar – os professores e o pessoal não docente. As características das dimensões sociais e comunitárias, reproduzidas ou reinterpretadas pelas escolas e pelos mega-agrupamentos, traduzem-se pela elaboração de regras formais que, à semelhança do quadrante anterior, são objeto de focalização normativa.

O quadrante 3, organizado a partir dos eixos *Estrutura/Formal* – *Dentro/Interior*, enfatiza a importância da estrutura formal e do contexto organizacional na construção da cultura. Assim, os fatores das dimensões organizacionais englobam variáveis relacionadas com a especificidade dos mega-agrupamentos de escolas, como a disseminação espacial das escolas neles integradas, os canais de comunicação existentes, a rede de relações entre as diversas escolas e destas com a escola-sede, as estruturas intermédias e respetivas formas de articulação, os tipos e as características das lideranças ou a ocupação dos diversos cargos de gestão, como a coordenação dos estabelecimentos. Neste quadrante, as orientações e diretivas exteriores são recontextualizadas pelas escolas e mega-agrupamentos ou são produzidas pela própria organização, mobilizando as estreitas margens de autonomia de que dispõem, tendo em conta a sua cultura sedimentada ao longo do tempo, e traduzem-se pela elaboração quer de regras formais quer de regras não formais,

as quais são objeto de uma focalização interpretativa, com vista à identificação de conteúdos culturais e simbólicos.

Por sua vez, o quadrante 4, estruturado a partir dos eixos *Dentro/Interior – Ação/Informal*, valoriza a ação no interior da organização no processo de (re)construção da cultura organizacional. Os fatores das dimensões de interação incluem as variáveis que se referem à organização formal e as que se relacionam com a sociabilidade escolar, estando as últimas articuladas com o clima social e as redes de sociabilidade e convivialidade existentes quer em cada uma das escolas quer construídas ao nível dos mega-agrupamentos enquanto organização escolar. Este é o quadrante por excelência da afirmação dos mega-agrupamentos de escolas como organização em ação, em que os atores desenvolvem as suas estratégias, tendo em conta distintas e, por vezes, contraditórias e conflituais, lógicas de ação, que não excluem coligações e compromissos entre elas. A interação em cada escola e nos mega-agrupamentos produz regras não formais e regras informais que podem não estar documentadas, sendo, por esse motivo, objeto de uma focalização interpretativa. Por outro lado, este quadrante inclui as regras efetivamente atualizadas através da ação organizacional, suscetíveis de favorecerem a emergência de zonas de ambiguidade e de contradição na organização. Estas regras são objeto de uma focalização descritiva.

#### **4. Manifestações da cultura organizacional em mega-agrupamento de escolas: grau de partilha da cultura e cenários culturais**

A pluralidade das manifestações culturais atrás referida é construída e apropriada pelos membros da organização de forma diversificada, podendo, em alguns casos, esse processo desenvolver-se num clima consensual ou pacífico, enquanto noutros, pelo contrário, podem gerar-se resistências, antagonismos e conflitos entre grupos e atores no interior de uma organização singular, ou, no caso específico dos mega-agrupamentos de escola, objeto desta investigação, entre escolas do próprio mega-agrupamento. Esta perspetiva leva-nos à necessidade de mobilizar aspetos do enquadramento teórico relacionados com o grau de partilha da cultura pelos membros da organização, em particular o contributo das três perspetivas teóricas apresentadas - a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora -, mas orientando-as no sentido da identificação dos elementos da cultura organizacional que, em simultâneo, podem ser abordados por cada uma delas (Martin, 1992; Martin, Frost & O'Neill, 2006).

Na verdade, o estudo da cultura organizacional num contexto específico como os mega-agrupamentos de escolas, a partir de uma destas perspetivas mobilizada de forma isolada, pode traduzir-se numa imagem incompleta e desfocada da realidade organizacional. Pelo contrário, o recurso a cada uma das três perspetivas pretende tornar a compreensão da cultura organizacional mais global, profunda e complexa, pelo que, nesta investigação, procurar-se-á retirar as vantagens



inerentes a esta perspetiva múltipla de análise da partilha da cultura nas organizações. Assim, admite-se que alguns valores, crenças, símbolos, significados, artefactos e outras manifestações culturais possam gerar consensos ao nível da organização, enquanto outras manifestações podem estar na origem de subculturas por parte de grupos portadores de interpretações divergentes e mesmo conflituais, e outras manifestações ainda podem envolver ambiguidades, provocadas por uma diversidade de interpretações plausíveis, num movimento contínuo pautado pela própria evolução da vida organizacional.

Assim, a perspetiva integradora assume que as manifestações da cultura organizacional apresentam como características fundamentais a consistência, o consenso e a clareza. Na verdade, a consistência e a clareza podem relacionar-se com o facto de o responsável de topo, num modelo de gestão de carácter unipessoal, ao procurar explicitar e influenciar os valores dos mega-agrupamentos, atender à necessidade de coerência entre esses valores e outras manifestações da cultura organizacional, como as regras ou as práticas. Estes valores são transmitidos a toda a organização, no sentido de os seus membros os partilharem e, deste modo, ser possível a construção de um forte consenso organizacional em torno de metas e objetivos.

Na verdade, a pressão atualmente exercida sobre a escola pelas instâncias centrais, pericentrais e pelas famílias no sentido de aquela alcançar determinadas metas educativas, em especial ao nível dos resultados escolares dos alunos, forçaram a organização a alterar as suas prioridades educativas, secundarizando as aprendizagens para a cidadania e para a participação democrática, e a adotar práticas de gestão de carácter gerencialista, entre elas a utilização da cultura numa perspetiva instrumental, as quais contribuem, certamente, para a emergência de consenso organizacional. Neste sentido, a investigação deverá considerar que, entre outras, manifestações culturais como os valores, as crenças, as regras, as práticas, os rituais e as cerimónias, associadas, por exemplo, ao reconhecimento do mérito escolar dos alunos, ao desenvolvimento e gestão do currículo ou à avaliação das aprendizagens, se podem inscrever numa perspetiva de integração e de homogeneização cultural.

No entanto, a organização não é monolítica, podendo emergir subculturas no interior de cada uma das escolas integradas nos mega-agrupamentos e/ou da própria organização no seu conjunto, em consequência de fatores externos ou internos. Algumas subculturas podem reforçar os valores defendidos pela liderança, emergindo um clima de colaboração entre elas, enquanto outras podem entrar em conflito e/ou resistir aos valores definidos pelo topo da hierarquia organizacional ou do grupo dominante. A análise das lógicas de ação, enquanto quadros de referência para o agir no interior de uma escola ou do mega-agrupamento, pode ser aqui crucial para a caracterização de eventuais subculturas organizacionais.

Assim, em vez da clareza e da coerência entre as diversas manifestações culturais, bem como do consenso ao nível da organização, é possível o aparecimento de inconsistências entre os valores, as regras, as práticas e os artefactos organizacionais, indiciadores de resistências, de conflito e

dissenso na organização. Na verdade, recusadas as ideias de ambiguidade e contradição na cultura organizacional pela perspectiva integradora, elas podem emergir aqui entre as subculturas, segundo a perspectiva diferenciadora, enquanto a clareza, a coerência e o consenso passam a constituir atributos de cada uma das subculturas da organização.

Contrariamente às duas perspectivas anteriores, a perspectiva fragmentadora, em vez de eliminar a ambiguidade na análise da cultura organizacional ou remetê-la para as zonas de fronteira entre as subculturas, considera-a como uma característica estruturante da cultura organizacional e, simultaneamente, defende a impossibilidade de a consistência, o consenso e a clareza conseguirem abarcar a complexidade da vida organizacional. Assim, os significados atribuídos pelos atores à pluralidade das manifestações culturais são múltiplos, tornando o grau de partilha da cultura altamente improvável. Na verdade, o consenso pode surgir em torno de uma questão específica e transitória, reconfigurando-se à medida que outras questões adquirem centralidade na vida da organização. Neste sentido, a orientação proposta por Matts Alvesson (2013), designada “ambiguidade limitada”, pode ter aqui aplicação, considerando-se a inevitabilidade de elementos de confusão e incerteza na vida da organização, mas, simultaneamente, a tentativa de construção de significados partilhados pelos atores que minimizem aquele tipo de experiências.

Por outro lado, o modelo de análise admite a possibilidade e a simultaneidade de ocorrência dos quatro cenários da cultura organizacional dos mega-agrupamentos de escolas, abordados no enquadramento teórico e identificados na Figura 1: a “cultura escolar” ( $\alpha$ ), a “cultura sociocomunitária” ( $\beta$ ), a “cultura organizacional escolar” ( $\delta$ ) e a “cultura organizacional de escola” ( $\epsilon$ ). De facto, estes quatro cenários culturais, longe de, mutuamente, se excluírem, podem coexistir e interpenetrar-se na organização escolar, refletindo quer regularidades quer idiosincrasias nas quais se ancora a identidade da organização, dependendo a predominância de cada um deles do modo como se comportam os fatores mobilizados pela interação durante o processo de (re)construção da cultura organizacional.

Assim, o cenário “cultura escolar” recobre o conjunto das dimensões culturais e simbólicas, como regras, valores, crenças e ideologias, contido nas orientações normativas difundidas a todas as escolas pelos órgãos centrais e pericentrais da administração educativa. Estas dimensões culturais e simbólicas institucionalizaram-se ao longo do tempo e sedimentaram-se nas organizações escolares sob a forma de ritos, rituais e cerimónias, dado o carácter uniforme que presidiu à sua difusão, pelo que se apresentam relativamente comuns a todas as organizações. Assim, quanto mais a organização escolar reproduzir a estrutura formal-legal e as dimensões simbólicas e culturais que esta contém, maior será a proximidade da cultura organizacional dos mega-agrupamentos com a cultura escolar e maior será, também, o grau de semelhança entre as várias organizações escolares do sistema educativo. Em consequência, este isomorfismo cultural das organizações escolares relacionar-se-ia com a predominância de fatores externos e estruturais na construção da cultura organizacional, ou seja, estar-se-ia perante a cultura como variável externa e independente.

Por sua vez, o cenário “cultura sociocomunitária” ou “cultura socioprofissional” (Torres, 2015a) abrange as manifestações culturais (re)construídas a partir dos quadros simbólico-ideológicos apropriados pelos atores adultos que intervêm diretamente no contexto escolar – os professores e o pessoal não docente - ao longo do seu processo de socialização extraescolar, acionados durante o processo de interação realizado na escola, bem como as influências do meio social (Torres, 2017).

No entanto, apesar de as organizações escolares reproduzirem aspetos da cultura escolar, a dinâmica quotidiana desenvolvida no seu interior tem como consequência uma configuração, sempre específica e original, entre elementos de natureza estrutural e elementos ligados à ação. Na verdade, considerando a variabilidade de fatores associados às dimensões socioprofissionais, sociais, comunitárias e organizacionais, atualizados pela interação entre os membros da organização, cada organização escolar tende a interpretar, recontextualizar e operacionalizar de modo específico as orientações normativas provenientes de órgãos centrais e pericentrais. O resultado deste processo específico e singular constitui a “cultura organizacional escolar” que, contrariamente ao conceito de cultura escolar, tende a enfatizar o contributo dos atores concretos na construção da cultura organizacional.

Finalmente, os modos de ser e de fazer específicos e identitários da organização – valores, crenças, práticas -, adjacentes e sobrepostos ao cenário anterior, coletivamente construídos pelos atores ao longo do tempo, tendem a constituir-se enquanto modelos de ação e a perpetuar-se. Estes modos de ser e de fazer, enraizados nas lógicas de ação coletivas, que Leonor Torres (2013a, 2015a) designa como “cultura organizacional de escola”, constituem, frequentemente, o suporte e o fundamento para a emergência de reações singulares da escola, suscitadas pelo aumento da pressão condicionadora do desenvolvimento da ação educativa, relacionada, em particular, com o reforço de mecanismos de controlo externo, de formas de prestação de contas ou de visões e práticas de carácter gerencialista, seja elas provenientes da administração central, pericentral ou da comunidade local.

## **5. Propósitos orientadores da investigação**

Enunciam-se, seguidamente, alguns propósitos orientadores da investigação empírica, planeada de acordo com os princípios do paradigma qualitativo, como se abordará no próximo capítulo.

Em primeiro lugar, o facto de os mega-agrupamentos de escolas se integrarem num sistema educativo centralizado, com um prolixo, complexo e, por vezes, incoerente, conjunto de normas orientadoras de carácter prescritivo, pode levar-nos a admitir que os mega-agrupamentos se limitam a reproduzir essas orientações normativas provenientes da administração. Neste sentido, considerando

o conteúdo simbólico e cultural veiculado por aquelas orientações, não haveria diferenças substantivas entre a cultura organizacional dos mega-agrupamentos e a cultura nacional. Em consequência, estar-se-ia perante a cultura organizacional enquanto variável externa e independente, o que se traduziria na predominância ou, no limite, na exclusividade do cenário de cultura escolar anteriormente caracterizado. Simultaneamente, não haveria espaço para a existência de subculturas na organização, pelo que, ao nível do grau de partilha da cultura, estar-se-ia perante uma cultura homogênea, unitária e consensual próxima dos pressupostos da perspectiva integradora.

No entanto, esta proposição ignora o papel dos atores na organização, os quais, nas suas interações e no uso da autonomia relativa de que dispõem, reinterpretam, adaptam, desenvolvem e modificam as orientações normativas provenientes do exterior, podendo mesmo, produzir orientações internas que contrariam as orientações externas. Neste sentido, a segunda proposição de trabalho será admitir que os mega-agrupamentos não se limitam a reproduzir as orientações culturais e simbólicas contidas nas orientações normativas externas, operando nelas uma transformação de maior um menor amplitude e intensidade, em resultado da interação entre os diversos atores organizacionais. Além das transformações no conteúdo cultural e simbólico, a interação também poderia proceder a adaptações e modificações na própria estrutura organizacional.

Esta proposição pode ser subdividida em duas. Por um lado, admite-se que, no atual modelo de direção das escolas, princípios como o caráter unipessoal do órgão de gestão e o reforço das competências do diretor com vista a exercer uma liderança “forte” e integradora, bem como a pressão exterior no sentido da adoção de princípios e práticas de gestão características do gerencialismo, refletidas, por exemplo, no impacto que o projeto de intervenção do diretor apresenta no projeto educativo e nos diversos regulamentos internos ou na adoção de uma estratégia de gestão da cultura, podem determinar alguma influência da liderança de topo na (re)construção da cultura organizacional. Estar-se-ia, assim, perante uma cultura organizacional enquanto variável dependente e interna, garantindo, com a intervenção do diretor, a homogeneidade da organização e a coesão entre os membros quanto ao grau de partilha da cultura, bem como a identificação dos atores com a missão, os objetivos, as estratégias e as metas da organização.

Mas, por outro lado, admitindo o contributo das múltiplas interações dos atores na construção da cultura organizacional, poderiam emergir subculturas relacionadas, designadamente, com alguma das escolas integradas nos mega-agrupamentos ou com modalidades de organização socioprofissional como os departamentos curriculares. Em ambos os casos, no entanto, estar-se-ia perante um cenário de cultura organizacional escolar, tal como foi caracterizada anteriormente.

Uma última proposição orientadora da investigação relaciona-se com a configuração dos mega-agrupamentos enquanto organização escolar e, particularmente, com os sedimentos culturais historicamente construídos nas escolas e jardins-de-infância neles integrados. De facto, pode admitir-se que, em resultado do processo anterior de constituição de agrupamentos verticais até ao 3.º ciclo do ensino básico, os atores tenham construído significados e símbolos sobre a vida organizacional,

que constituiriam o seu património cultural e simbólico, consolidado e sedimentado nas práticas ao longo do tempo. Neste caso, admite-se que a imposição da verticalização como modalidade única de agrupamento de escolas possa ter suscitado reações, conflitos e fenómenos de resistência internos, originando a emergência de subculturas no interior do próprio agrupamento vertical, relacionadas com a pluralidade de escolas do 1.º ciclo do ensino básico e de jardins-de-infância da educação pré-escolar integrados nesse agrupamento.

Mas também se admite que a reconstrução da cultura organizacional nos mega-agrupamentos de escolas, em consequência da imposição da verticalização ao ensino secundário, possa ter igualmente potenciado a emergência de subculturas no contexto de disputas, mais ou menos visíveis, sobretudo entre escolas secundárias e escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, entre os respetivos patrimónios culturais e simbólicos, para alcançarem supremacia ou predominância ao nível da cultura organizacional dos mega-agrupamentos. Nestes casos, estar-se-ia perante cenários culturais em que culturas organizacionais de escola, compelidas à interação no âmbito do mega-agrupamento, originariam formas de resistência e conflitos com a escola-sede, designadamente, no sentido de evitarem a perda da sua importância simbólica e cultural ou, no limite, de recusarem a obliteração do seu património, em particular no caso de as escolas-sede terem enveredado por uma orientação que as transformaria em simples (e novo) escalão da administração centralizada do Estado.

Em consequência destas proposições, a investigação sobre a (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas deve procurar respostas para questões como: o processo de construção e desenvolvimento da cultura organizacional no espaço organizacional dos mega-agrupamentos, considerando o contributo de diversos fatores e intervenientes nesse processo; o grau de partilha da cultura entre os membros dos mega-agrupamentos, tendo em conta quer a realidade organizacional de cada escola integrada quer a realidade dos mega-agrupamentos no seu conjunto; formas e grau de resistência de escolas integradas nos mega-agrupamentos de escolas à constituição deste tipo de organização, protegendo o seu património simbólico e cultural sedimentado ao longo do tempo; modalidades de articulação entre os distintos patrimónios simbólicos e culturais na nova unidade organizacional; e, considerando a emergência de uma lógica gerencialista, gestionária e racionalizadora na escola portuguesa nos últimos anos, a transformação do património cultural e simbólico das instituições escolares, com base numa estratégia de gestão da cultura.



## **CAPÍTULO V**

---

# **DESENHO DA INVESTIGAÇÃO**





Neste capítulo enunciam-se as razões que justificam o enquadramento deste estudo empírico no âmbito do paradigma qualitativo ou de uma abordagem interpretativa, bem como os motivos que explicam a opção pela estratégia de investigação escolhida – o estudo de caso. Em seguida, identificam-se o problema, as questões e os objetivos que orientaram o processo de investigação empírica, sintetizam-se as proposições do estudo, expõem-se os argumentos que presidiram à escolha do caso e explicitam-se as opções e procedimentos utilizados no acesso ao campo, na recolha e análise dos dados, bem como na apresentação dos resultados. Finalmente, discutem-se as condições da validade do estudo, clarifica-se o papel do investigador quer, globalmente, no processo de investigação, quer, especificamente, no contexto do caso ou da unidade de análise selecionada, incluindo aspetos de natureza ética que se procurou respeitar, e problematizam-se as possibilidades de generalização das conclusões deste estudo.

### **1. Um estudo qualitativo da (re)construção da cultura organizacional**

A construção do conhecimento científico, enquanto “esforço racional e metódico de compreensão penetrante da realidade” (Amado, 2013, p.31), tem estado baseada em duas tendências, muitas vezes vistas como antagónicas, outras como complementares, relativamente ao modo como se pretende alcançar essa compreensão da realidade: por um lado, uma explicação feita através do estabelecimento de relações de causalidade ou de correlações entre variáveis em observação, com o objetivo de formular generalizações capazes de controlar e de prever os fenómenos; por outro, uma interpretação dos fenómenos a partir do sentido e do significado que os próprios atores atribuem às suas ações e às ações dos sujeitos com os quais interagem, em determinado contexto (Poisson, 1983; Coutinho, 2011).

Esta dupla tendência na compreensão da realidade decorre dos dois grandes paradigmas de investigação: o paradigma quantitativo e o paradigma qualitativo. No primeiro paradigma, a investigação tende a focar-se nas diferenças, em quantidade, observáveis num objeto, enquanto, no segundo paradigma, o objetivo da investigação é a identificação da tipologia das qualidades ou das características desse objeto, “focando-se nas diferenças nas formas dos objetos que fazem a diferença quanto ao seu significado” (Erickson, 2018, p.87). Em consequência, numa investigação orientada pelo paradigma quantitativo, o investigador pretenderá saber quantas vezes uma determinada característica está presente num objeto, enquanto, numa investigação orientada pelo paradigma qualitativo, a questão a responder será quais as referências, materiais e simbólicas, em relação às quais as pessoas, nos seus contextos, orientam os seus comportamentos quotidianos (Erickson, 2018).

Na mesma linha de pensamento, a clarificação das diferenças e especificidades entre os dois paradigmas é efetuada por Norman Denzin e Yvonna Lincoln, que acentuam, na investigação qualitativa, a construção social da realidade, a relação entre o investigador e o objeto de estudo, bem como a atribuição de significados pelos atores às suas ações e às dos atores com os quais interagem, nos seguintes termos (Denzin & Lincoln, 2013, p.17):

*O termo qualitativo coloca a ênfase nas qualidades dos objetos, nos processos e significados que não são analisados ou medidos experimentalmente [...] em termos de quantidade, somatório, intensidade ou frequência. A investigação qualitativa destaca a natureza socialmente construída da realidade, a relação estreita entre o investigador e o objeto de estudo, bem como os constrangimentos do contexto que influenciam a investigação; enfatiza a natureza da investigação, também ela impregnada de valores; procura respostas para as questões que focalizam o modo como se constrói e se atribui significado à experiência social.*

Entretanto, na atualidade, a maioria dos autores tende a identificar três grandes paradigmas de investigação, incluindo a investigação em educação: por um lado, os já mencionados paradigma quantitativo, também designado positivista ou hipotético-dedutivo, e o paradigma qualitativo, igualmente apelidado de interpretativo, simbólico, hermenêutico, fenomenológico, antropológico ou etnográfico; além destes, coincidindo na ideia de que a emergência deste terceiro paradigma contribuiu para atenuar a dicotomia e a tensão que se tinham consolidado entre os dois primeiros, o paradigma crítico, socio-crítico ou emancipatório (Coutinho, 2011; Amado, 2013; Morgado, 2013).

O paradigma positivista ou hipotético-dedutivo, dominante no âmbito da teoria e da investigação, perflha uma conceção científica experimental (ou quase experimental), relacionada com o desenvolvimento das ciências naturais, baseia-se na observação de factos exteriores ao sujeito que os produz, adota a quantificação e a medida como a principal base explicativa para a validade do conhecimento científico produzido e pretende “a construção de um conhecimento causal com vista à formulação de leis, fundamentado nas regularidades observadas” (Morgado, 2013, p.13), tornando possível, deste modo, a previsão de ocorrência dos fenómenos.

A investigação baseada no paradigma hipotético-dedutivo apresenta, como principal vantagem, a possibilidade de medição das reações de uma grande quantidade de pessoas em relação a um conjunto de questões colocadas em formulários standardizados, o que facilita a agregação dos dados, a comparação, a análise estatística e a replicação do estudo (Amado, 2013). Segundo Franco Ferraroti, o êxito deste paradigma deve-se, sobretudo, ao facto de coincidir com o pensamento tecnocrático em vigor na gestão das empresas e de apresentar resultados aparentemente objetivos, “expressos na rigorosa coerência formal do aparato numérico” (Ferraroti, 2007, p.27). No entanto, a crítica não tem deixado de assinalar, como limites e fragilidades deste paradigma, o facto de sobrevalorizar o rigor metodológico em detrimento da realidade sociocultural do contexto em que o objeto de estudo se integra, de ignorar a imprevisibilidade do comportamento humano, o que pode pôr em causa um dos principais fundamentos deste paradigma – a sua

capacidade de previsão -, ou de menosprezar a influência do próprio investigador na construção dos instrumentos de recolha dos dados (Coutinho, 2011; Amado, 2013; Morgado, 2013).

Por sua vez, o paradigma crítico, socio-crítico ou emancipatório tem origem na tradição teórica desenvolvida pela escola de Frankfurt desde os anos vinte do século passado, surgindo com o objetivo de desafiar tanto “o reducionismo do paradigma positivista como o conservadorismo do paradigma qualitativo/interpretativo” (Coutinho, 2011, p.18), muito embora a expressão paradigma crítico se refira a um conjunto de teorias em constante evolução e não apenas a uma teoria isolada. Apesar deste desenvolvimento não homogêneo do paradigma crítico, Phil Carsepecken (1996) identifica algumas orientações transversais às diversas posições teóricas internas, designadamente: o pensamento é mediado por relações de poder, histórica e socialmente construídas, pelo que o objeto de estudo não pode ser desligado de valores ou de alguma forma de ideologia; a relação entre o conceito e o objeto ou entre o significante e o significado não é estável, dependendo das relações de produção capitalista; o domínio de alguns grupos sociais em relação a outros é reforçado no caso de os subordinados naturalizarem o seu *status* social; as práticas de investigação estão, muitas vezes de forma involuntária, também implicadas na reprodução dos sistemas de dominação. Em consequência, o paradigma crítico tem-se centrado em questões como o poder e a justiça, bem como na compreensão do modo como a economia, a raça, a classe social, o género, as ideologias, os discursos, a educação, a religião ou outras instituições e as dinâmicas culturais interagem na construção do sistema social (Kinchloe & McLaren, 2011).

A crítica mais frequente ao paradigma crítico é a de que os valores e a ideologia do investigador determinam e condicionam a investigação, incluindo, naturalmente, os próprios resultados. Esta acusação é refutada pelos seus defensores com o argumento de que a neutralidade da investigação é uma ilusão e um instrumento ideológico (Amado, 2013). Carsepecken (1996, p.6) clarifica deste modo a relação entre os valores do investigador e a investigação na perspetiva do paradigma crítico:

*Os valores proporcionam as razões a partir das quais as pessoas orientam a investigação. Portanto, elas têm muito trabalho com as escolhas a fazer no início de um projeto de investigação: o que investigar e com que finalidade. Os valores também influenciam a forma como as conclusões serão usadas – o que publicar e do que prescindir, com quem e de que forma partilhar o conhecimento. Os valores do investigador não “constroem” o objeto de estudo: o mesmo “objeto” pode ser analisado por diversos motivos, com base numa enorme variedade de motivações e produzir as mesmas conclusões.*

Finalmente, o paradigma fenomenológico-interpretativo, também designado qualitativo, naturalista, hermenêutico, antropológico ou etnográfico e, mais recentemente, construtivista, baseia-se em correntes de pensamento diversas, desde a hermenêutica, à fenomenologia, sem ignorar o interacionismo simbólico e a etnometodologia (Coutinho, 2011; Morgado, 2013).

A fenomenologia, fundada por Edmund Husserl por volta de 1900, interessa-se pela experiência e pela ação humana em contextos históricos, cujas estruturas fundamentais pretende descrever, a partir de uma perspetiva subjetiva, com recurso à redução, “o que significa suspender o juízo de valor em relação à existência ou não de conteúdo numa experiência” (Brinkmann, Jacobsen & Kristiansen, 2014, p.23). Posteriormente, em substituição do estudo da realidade enquanto algo separado da pessoa, a fenomenologia conferiu centralidade ao conceito de experiência vivida (ou “mundo da vida”) pela pessoa, um mundo no qual os homens orientam as suas vidas e experienciam fenómenos carregados de significados (Lavery, 2003). Este “mundo da vida” é pré-reflexivo e pré-teórico, uma vez que os fenómenos apresentam significados antes de se tornarem objeto de análise científica, integrando pressupostos básicos ou elementos do senso comum, cujo estudo pode revelar significados ocultos (Lavery, 2003; Amado, 2013; Brinkmann, Jacobsen & Kristiansen, 2014).

Por sua vez, o interacionismo simbólico, desenvolvido a partir da filosofia social de George Mead, procura compreender a forma como os seres humanos criam significados na vida quotidiana, no processo de interação com os outros, e os comunicam através de símbolos (Brinkmann, Jacobsen & Kristiansen, 2014). Herbert Blumer (1986, p.2) clarifica deste modo três princípios fundamentais do interacionismo simbólico:

*A primeira premissa é que os seres humanos agem com base nos significados que os objetos têm para si. Estes objetos incluem tudo o que o ser humano pode encontrar no mundo físico [...], outros seres humanos [...], categorias de seres humanos [...], instituições [...], grandes ideais [...], atividades dos outros [...] e situações como os contactos da vida quotidiana. A segunda premissa é que o significado de tais objetos resulta da (e emerge com a) interação social [...]. A terceira premissa é que esses significados são (re)produzidos e modificados através de um processo de interpretação, mobilizado pela pessoa ao lidar com os objetos que encontra.*

Nos anos cinquenta do século passado, Erving Goffman analisou os pequenos, em regra, subestimados, rituais, normas e expectativas de conduta na interação entre pessoas, em espaços públicos ou privados, apresentando-os como uma performance, ou seja, “toda a atividade que um indivíduo realiza durante um período específico, caracterizado pela sua presença contínua junto de um conjunto específico de observadores, em relação aos quais exerce alguma influência” (Goffman, 1956, p.13). O contributo singular de Goffman centrou-se ainda na criação de metáforas capazes de captar características das interações do quotidiano (por exemplo, a metáfora do ritual, para interpretar a vida social como uma grande cerimónia), tendo criado um conjunto de conceitos, hoje vulgares em ciências sociais – por exemplo, estigma ou enquadramento – suscetíveis de penetrar e dar sentido ao material empírico recolhido.

Entretanto, tal como Goffman, a etnometodologia também pretende desvendar o mais pequeno domínio das interações humanas (as rotinas) e os processos de construção de sentido, usados pelas pessoas nos seus contextos de interação quotidiana, designados por Garfinkel (2002, p.169) como a “imortal sociedade vulgar”, que repousam num conhecimento de senso comum e numa racionalidade

instrumental. A realidade e a ordem social, esta enquanto objeto de investigação fundamental na etnometodologia, são entendidas não como um elemento estático ou pré-definido; pelo contrário, constituem “o resultado do processo de construção do sentido dos atores, no meio, por vezes, de situações desconcertantes, confusas e caóticas” (Brinkmann, Jacobsen & Kristiansen, 2014, p.28).

Nos anos setenta do século passado, a etnometodologia cindiu-se em duas correntes, tendo uma delas conservado a orientação tradicional, enquanto a outra se dedicou ao estudo das conversas quotidianas (Amado, 2013), com o objetivo de analisar de que modo as pessoas criam sentidos da realidade através da utilização da linguagem. Segundo Alan Trognon, nas conversas, os seus componentes não se apresentam de forma isolada, mas sequencial, constituída por atos ilocutórios<sup>8</sup> distribuídos pelos diversos interlocutores, que se traduzem, simultaneamente, “numa arquitetura discursiva feita de atos de linguagem, de intervenções, de trocas, de estruturas e de transações” (Trognon, 2003, p.414), pelo que a interpretação de um qualquer enunciado pressupõe ter em consideração o seu lugar na sequência da conversação.

Por fim, a hermenêutica, enquanto a teoria da interpretação, constitui uma base fundamental da investigação qualitativa. Desenvolvida, no século XVIII, por Friedrich Schleiermacher (1768-1834), enquanto metodologia para a interpretação de textos, em especial textos bíblicos, baseada na análise dos processos de compreensão humana das conversações quotidianas ou dos discursos (Packer, 2011), a hermenêutica ampliou o seu objeto de estudo, através do trabalho de Wilhelm Dilthey (1833-1911), para a investigação sobre a vida humana. Em consequência, a hermenêutica passou a ser entendida como um contínuo processo de interpretação, pelo que a tarefa da investigação qualitativa seria “a compreensão das interpretações que já são mobilizadas na vida das pessoas, individual e coletivamente, o que implica, na realidade, interpretar um conjunto de interpretações” (Brinkmann, Jacobsen & Kristiansen, 2014, p.20).

Por outro lado, o trabalho de Dilthey introduziu a distinção entre as ciências da natureza e as ciências do espírito, cabendo às primeiras a explicação, traduzida na procura de relações de causalidade determinística a partir da identificação de variáveis externas, com vista à formulação de leis gerais, e às segundas a compreensão do social e do humano ou, nas palavras de Claude Calame (2002, p.57), “a interpretação dos indivíduos na sua historicidade”, os quais, usufruindo de algumas possibilidades de resposta e de escolha, tornam complexo o processo de elaboração de previsões e de leis de carácter universal (Amado, 2013).

Anthony Giddens designou este processo como “dupla hermenêutica”, pretendendo com ele exprimir, por um lado, a ideia de que a investigação interpreta o conhecimento, isto é, as interpretações dos participantes numa pesquisa, e, por outro, que as conclusões dos investigadores

---

<sup>8</sup> Segundo Austin (1962), num ato discursivo é possível distinguir três subatos: os atos ilocutórios, que correspondem à realização ou materialização de um ato discursivo num pedido, numa pergunta ou numa afirmação; os atos locutórios, que constituem a produção de um enunciado de acordo com as regras gramaticais; e os atos perlocutórios, relativos aos efeitos produzidos pelos discursos nos interlocutores.

penetram e moldam constantemente o mundo social que estes descrevem (Giddens, 2003, pp.334/335):

*[...] Toda a pesquisa social tem um aspeto necessariamente cultural, etnográfico ou “antropológico”. Isso é uma expressão do que eu chamo de a dupla hermenêutica que caracteriza a ciência social. O sociólogo tem como campo de estudo fenómenos que já são constituídos como significativos. A condição de ‘entrada’ nesse campo é travar conhecimento com o que os atores já sabem, e têm de saber, para “prosseguir” nas atividades quotidianas da vida social. Os conceitos que observadores sociológicos [sociólogos] inventam são conceitos de “segunda ordem”, na medida em que pressupõem certas capacidades conceituais por parte dos atores a cuja conduta eles se referem. Mas está na natureza da ciência social que eles podem tornar-se de ‘primeira ordem’ se forem reservados à própria vida social. O que há de “hermenêutico” na dupla hermenêutica? A propriedade do termo deriva do duplo processo de tradução ou interpretação em que está envolvido. As descrições sociológicas têm a tarefa de mediar as redes de significado dentro das quais os atores orientam as suas condutas. Mas tais descrições são categorias interpretativas que pedem também um esforço de tradução dentro e fora das redes de significado envolvidas em teorias sociológicas.*

Entretanto, verificou-se alguma evolução em relação à perspetiva de Dilthey, da responsabilidade de Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer e Charles Taylor, os quais, ao refletirem sobre a especificidade dos indivíduos que compreendem, conceberam a compreensão não como algo que se efetua de modo ocasional, de acordo com certas regras e procedimentos, mas como “o modo essencial do existir humano, o modo como dotamos as coisas de sentido e valor, tornando-se a consciência, desse modo, constituinte do mundo” (Amado, 2013, pp.77/78), na medida em que se percebe o comportamento humano como uma ação com significado ou as palavras de um livro como uma narrativa com um sentido, pelo que “toda a compreensão deve ser entendida como uma interpretação, e é exatamente neste processo que a ciência social mais interpretativa está empenhada” (Brinkmann, Jacobsen & Kristiansen, 2014, p.21).

Na verdade, para esta hermenêutica, que Paul Ricoeur qualifica como “romântica”, a interpretação não constitui um conceito autónomo, nem implica uma relação dialética entre compreensão e explicação, mas apenas “um caso particular de compreensão [...] aplicado às expressões escritas da vida” (Ricoeur, 2018, p.104). Em contrapartida, o autor propõe uma outra articulação dos conceitos de compreensão, explicação e interpretação, embora reconhecendo que só a escrita é capaz de proporcionar o pleno desenvolvimento da dialética entre os três conceitos (Ricoeur, 2018, p.105):

*Da mesma maneira, não se deve abordar a polaridade entre explicação e compreensão na leitura em termos dualistas, mas como uma dialética complexa e altamente mediada. O termo interpretação deve, pois, aplicar-se não a um caso particular de compreensão, a das expressões escritas da vida, mas a todo o processo que abarca a compreensão e a explicação. A interpretação enquanto dialética da explicação e compreensão pode, pois, remontar às fases iniciais do comportamento interpretativo já em ação na conversação.*

Segundo Norman Denzin (2009), “em ciências sociais há, apenas, interpretação, nada fala por si” (p.85). Ao investigador qualitativo, confrontado com impressões, documentos e notas de campo, coloca-se a dificuldade e o desafio de atribuir sentido ao que apreendeu, processo que o autor designa como “a arte da interpretação”, o qual é passível de aprendizagem, tal como qualquer outra forma de narrativa, através de tentativas sucessivas. O autor identifica quatro questões a considerar na passagem do objeto de estudo para o texto, conceptualizadas como fases - a interpretação ou atribuição de sentido, a representação, a legitimação e o desejo de leitura -, descrevendo a primeira fase do seguinte modo (Denzin, 2009, p.94):

*A interpretação é um processo de produção que procura clarificar os múltiplos significados de um acontecimento, de um objeto, de uma experiência ou de um texto. A interpretação é transformadora. Ilumina a experiência. Explicita e aperfeiçoa [...] os significados que podem ser filtrados de um texto, de um objeto ou de uma experiência. Neste sentido, o significado não se encontra no texto, nem a interpretação precede a experiência e a sua representação. O significado, a interpretação e a representação estão profundamente imbrincados entre si.*

No caso concreto da investigação sobre a cultura, objeto do presente estudo em contexto organizacional, Clifford Geertz (1989) considera que o investigador qualitativo procura captar as características de um contexto, que tornam qualquer ação individual ou coletiva carregada de significado, mas tendo em conta que os membros de uma cultura já dispõem de interpretações mais ou menos implícitas em relação às suas ações, pelo que não existe um ato mental de interpretação do mundo, mas o recurso a modos habituais de comportamento. Geertz especifica desta forma o seu pensamento (1989, p.67):

*O termo «cultura» assumiu agora uma certa aura de má reputação nos círculos dos antropólogos sociais, dada a multiplicidade dos seus referentes e a estudada nebulosidade com que tem sido invocado, às vezes em demasia. [...] De qualquer forma, o conceito de cultura ao qual eu me atenho não possui referentes múltiplos nem qualquer ambiguidade fora do comum, segundo me parece: ele denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de conceções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.*

Segundo Denzin (2009), a descrição pode ser simples ou densa. Uma descrição simples apresenta, apenas, um conjunto de factos, independentes em relação às suas intenções ou circunstâncias, enquanto a descrição densa fornece o contexto da experiência, expõe as intenções e os significados que a organizaram, mostrando-a como um processo. Clifford Geertz refere, igualmente, estas duas operações fundamentais para o trabalho do etnógrafo: a descrição superficial ou, baseado no trabalho do filósofo Gilbert Ryle, e a “descrição densa”, cujos contornos o autor enuncia deste modo (Geertz, 1989, p.7):

*O que o etnógrafo enfrenta, de facto – a não ser quando (como deve, naturalmente, fazer) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar [recolher] dados – é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma,*

*primeiro apreender e depois apresentar. [...] Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.*

Assim, a compreensão do processo de reconstrução da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas, definida como o objeto de investigação do presente trabalho, sugeriu a opção pelo paradigma qualitativo de investigação na medida em que ele permite compreender as intenções e os significados que as pessoas atribuem às suas ações, quer elas ocorram nas interações com os outros quer nos seus “contextos de vida” (Estrela, 2011, p.198), partindo da ideia de que a complexidade desta realidade seria dificilmente captável a partir da mera identificação de variáveis manipuláveis e de explicações causais dos fenómenos ou de “tentativas quantificadoras de sentimentos, de atitudes, de vivências e de modos de ser” (Morgado, 2013, p.50). No entanto, considerando a complexidade interna e externa da realidade organizacional a estudar, a primeira resultante da presença de pessoas com os seus trajetos, projetos, crenças e emoções, a segunda inerente às interações destas com o meio, as instituições ou a comunidade (Amado, 2013), a primazia a atribuir ao paradigma qualitativo no processo de investigação, numa perspetiva de complementaridade, não pode ignorar contributos dos outros paradigmas. Neste sentido, compatibilizar “abordagens que enfatizam as experiências e as crenças subjetivas dos indivíduos com abordagens que proporcionam uma descrição quantitativa do mundo social” (Elliot, 2005, p.171), ou articular, na interpretação dos fenómenos sociais, a “forma como os sujeitos os constroem e interpretam” (Estrela, 2011, p.198), com os valores, as relações de poder, os conflitos e as lógicas de ação evidenciados pelos atores em presença, podem abrir hipóteses de trabalho que, sem dúvida, poderão enriquecer a compreensão do processo de reconstrução da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas.

Nesta perspetiva, o investigador qualitativo poderá ser entendido como um *bricoleur*, para utilizar um conceito atribuído a Levi-Strauss, em 1966, enquanto alguém que mobiliza “múltiplas áreas do saber, métodos e teorias a fim de desenvolver o seu trabalho” (Leavy, 2014, p.5). Posteriormente, o termo foi popularizado por Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2013), embora seja objeto de múltiplas e contraditórias interpretações. Apesar disso, apresenta algumas características, descritas por Thomas Schwandt (2007, p.25), que se revelam congruentes com a orientação plural, do ponto de vista teórico e metodológico, que temos vindo a enunciar:

*Enquanto bricoleur, o investigador qualitativo é capaz de adotar múltiplas identidades – investigador, cientista, artista, crítico, ator - e empenhar-se em diversos tipos de bricolage, que consistem em configurações específicas de (ou formas de relacionar) vários fragmentos de tradições metodológicas, métodos, material empírico, perspetivas, crenças, modos de apresentação e capacidade de resposta específica, transformando-as numa abordagem coerente e racional para uma situação e problema de investigação. A bricolage parece depender da fidelidade à pluralidade dos conceitos de interpretação, compreensão e representação, definida pelas diversas tradições teóricas e empíricas.*



## **2. A estratégia de investigação: o estudo de caso**

Embora a origem do estudo de caso possa situar-se em finais do século XIX e princípios do século XX, no âmbito do trabalho desenvolvido por Frédéric Le Play (1806-1882) em França e, mais tarde, pela Escola de Chicago (EUA), só nas décadas mais recentes esta estratégia de investigação adquiriu relevância no campo da educação, atribuindo-se-lhe duas vantagens fundamentais: por um lado, o estudo de caso proporciona uma análise profunda, global e circunscrita de determinada realidade, fenómeno ou situação; por outro, esta estratégia garante a complementaridade entre paradigmas e perspetivas metodológicas aparentemente contraditórios entre si (F. Costa, 1986; Morgado, 2013; Amado & Freire, 2013).

De facto, no final dos anos sessenta e nos anos setenta do século XX, nos Estados Unidos da América e na Grã-Bretanha, o estudo de caso conheceu um desenvolvimento notável, inicialmente no âmbito da avaliação em educação, tendo em vista, sobretudo, a análise das experiências de inovação curricular, já que os modelos em voga, como a análise de sistemas ou a avaliação por objetivos, não conseguiam mostrar-se suficientemente válidos para explicar o êxito ou o fracasso das reformas educativas (Simons, 2011, 2014). Ora, em alternativa a estratégias de investigação enquadradas no paradigma positivista, o estudo de caso, utilizado no contexto de trabalhos de investigação desenvolvidos através de abordagens qualitativas (Morgado, 2013), apresentava como características a integração da perspetiva dos participantes, a reatividade relativamente às necessidades do público-alvo e a atenção “à dinâmica da implementação e interpretação dos acontecimentos nos seus contextos sociopolíticos concretos” (Simons, 2011, p.31).

Na verdade, as avaliações levadas a cabo com o objetivo de identificar os efeitos de programas de natureza social ou educativa, reunindo informação que sustentasse a tomada de decisões e a possível reorientação desses programas, tinham, sobretudo, um carácter experimental, quase experimental ou misto, devido à utilização de medições quantitativas dos resultados, o que não conseguia abarcar a complexidade dos programas no terreno, nem proporcionar as evidências necessárias para a ação (Simons, 2011). Além disso, muitos programas eram específicos, não se podia criar grupo de controlo para interpretar um desenho experimental, não existiam quadros de referência com os quais se pudesse comparar a inovação, de modo que centrar-se apenas numa pré-análise e na pós-análise como único indicador do mérito de um programa era, claramente, insuficiente. Assim, o estudo de caso parecia constituir a estratégia adequada para avaliar a complexidade de programas de natureza social e educativa, uma vez que os seus criadores, os interessados e o público em geral precisavam de saber como se estavam a implementar os projetos, por que razões tinham sucesso em algumas regiões enquanto noutras fracassavam e quais eram os fatores fundamentais do contexto de implementação que explicavam determinados resultados (Simons, 2014).

Por outro lado, o desenvolvimento do estudo de caso na investigação e na avaliação educativa acompanhou o renascimento da investigação etnográfica em sociologia e da investigação humanista na psicologia, integrando a afirmação do movimento de pesquisa qualitativa nas ciências sociais, que Denzin e Lincoln (2000, p.ix) apelidaram de “revolução metodológica tranquila”. Na verdade, o estudo de caso partilha com outras modalidades de pesquisa qualitativa muitos dos argumentos epistemológicos do trabalho de campo da sociologia e da antropologia, embora aquela estratégia de investigação possa “incorporar métodos diferentes dos qualitativos” (Simons, 2011, p.32).

Robert Stake, Barry MacDonald, Donald Campbell e Lee Cronbach foram os precursores da investigação educativa através do estudo de caso (Simons, 2011). Stake (1967) foi o primeiro a defender a necessidade de os investigadores contarem a história do programa, mediante a inclusão de elementos sobre as suas origens, relações entre as pessoas, juízos de valor e resultados. No mesmo sentido, o trabalho de MacDonald e Rudduck (1971) sobre programas curriculares no Reino Unido procurou documentar como eles se implementavam em cada instituição, através da entrevista aos atores principais, da observação de aulas, da recolha de imagens e do estudo do meio em que a escola se inseria, levando-o a concluir que o estudo de caso tinha de considerar a diversidade da ação humana nas instituições e os fatores que a influenciavam, a relação entre as ações e as suas consequências, os juízos de valor dos atores e as possíveis diferenças entre as perceções de quem concebia os programas em relação àqueles que estavam encarregados de os aplicar. Por sua vez, Campbell, um especialista em experimentação e medição que questionava a cientificidade do estudo de caso devido à ausência de controle e à elevada probabilidade de enviesamentos, reconhecia o seu contributo para a investigação social (Campbell, 1975). Finalmente, em 1975, Cronbach publicou um artigo em que defendia que a investigação experimental e correlacional não satisfazia as necessidades de informação dos programas sociais em virtude de não conseguir explicar as circunstâncias de tempo e lugar, bem como a natureza imprevista das situações sociais, defendendo a necessidade de estudos descritivos que, em vez de fazerem uso da generalização, observassem e interpretassem os acontecimentos no seu contexto. O autor explicita deste modo o seu ponto de vista (Cronbach, 1975, p.125):

*As duas disciplinas científicas – o controle experimental e a correlação sistemática - respondem a questões formais colocadas com antecedência. Uma aturada observação do contexto desloca-se da disciplina para a análise atenta das surpresas que a natureza reserva à investigação. Este tipo de interpretação é mais histórico do que científico. Suspeito que se o psicólogo se preocupasse em ler mais aprofundadamente a história, a etnologia e os estudos do homem e da sociedade estaria mais bem preparado para desenvolver o seu trabalho.*

Assim, o estudo de caso tornou-se uma forma de conceitualizar um enfoque metodológico alternativo para avaliar uma política ou um programa concreto (Simons, 2011). Parlett e Hamilton (1972) entenderam esta mudança como um afastamento em relação ao modelo da botânica agrícola,

relacionado com o desenho experimental, a pré e a pós-análise, e de aproximação a um modelo socioantropológico, afirmando que ele representava “um paradigma alternativo, com um estilo de pesquisa e uma metodologia diferente do padrão de pesquisa em educação” (Parlett & Hamilton, 1972, p.5). Neste sentido, Helen Simons (2011, p.42) define o estudo de caso da seguinte forma:

*O estudo de caso é uma investigação exaustiva, realizada a partir de múltiplas perspetivas, sobre a complexidade e singularidade de um determinado projeto, política, instituição, programa ou sistema, no seu contexto «real». Baseia-se na investigação, integra diferentes métodos e procura evidências. A principal finalidade é a compreensão exaustiva de um determinado tema (por exemplo, numa tese), programa, política, instituição ou sistema, com o objetivo de produzir conhecimento e/ou informar sobre o desenvolvimento de políticas, a prática profissional e a ação cívica ou da comunidade.*

Por sua vez, Morgado (2013, p.63) define-o assim:

*[...] O estudo de caso é um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s).*

As duas definições, bem como o recurso a autores de referência no âmbito da investigação qualitativa, em particular, no estudo de caso, possibilitam a identificação de algumas características específicas desta estratégia de investigação, embora não sejam totalmente exclusivas dela. Assim, em primeiro lugar, pode-se identificar o caráter aprofundado e holístico da investigação, na medida em que se pretende analisar o objeto de estudo, considerando o contexto onde este se integra, bem como as “condições contextuais em que as pessoas vivem” (Yin, 2016, p.7). Em segundo lugar, trata-se de um estudo empírico, visto que o investigador deve “esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear numa única fonte” (Yin, 2016, p.7) com o objetivo de se conseguir uma recolha significativa de informações, com destaque para a observação, mas evitando-se o “intervencionismo” (Morgado, 2013, p.60). Além disso, o estudo de caso pretende investigar os significados que as pessoas atribuem às situações nas condições da vida real, isto é, descrever as suas opiniões e perspetivas, mas realizando um trabalho sistemático de caráter interpretativo. Stake sublinha este aspeto, ao defender que (2007, p.57)

*a principal característica da investigação qualitativa é a centralidade da interpretação. Ele [Frederick Erickson] disse que as descobertas não são tanto «descobertas», mas antes «asserções». Dada a intensa interação do investigador com as pessoas, quando faz trabalho de campo ou noutras situações, quer uma orientação construtivista para o conhecimento [...], dada a atenção à intencionalidade e ao sentido do eu do participante, por muito descritivo que seja o relatório, o investigador acaba por oferecer, em última análise, uma visão pessoal.*

Stake (2007) destaca, como outra característica da investigação com estudo de caso, a compreensão experiencial da complexidade das interrelações entre tudo o que existe, através da “recriação na mente do intelectual da atmosfera mental, dos pensamentos, sentimentos e motivações, dos objetos do seu estudo” (p.53). Esta característica gera um “estudo empático”, nas palavras de Morgado (2013, p.60), uma vez que privilegia a atenção à intencionalidade dos atores, aos seus valores e quadros de referência, levando à reestruturação da investigação em atenção à dinâmica da interação entre investigador e participantes.

Assim, esta estratégia de investigação aproxima-se do “método de caso alargado” a que se refere Boaventura Sousa Santos (1983, p.11), na medida em que ela potencia a necessidade de articulação entre a análise estrutural e a análise fenomenológica a que nos referimos no Capítulo II. Na verdade, resultando “as interpretações rivais das práticas sociais [...] das relações conhecimento/desconhecimento que lhes subjazem” (Santos, 1983, p.10), dado que nelas os atores mobilizam conhecimentos pertencentes aos seus “stocks de sentido acumulado”, a combinação da análise estrutural e da análise fenomenológica pode contribuir para a reconfiguração global dos conhecimentos intersubjetivos e, em consequência, possibilitar a restituição das interpretações rivais sobre a ação.

Ora, a escolha do estudo de caso, como estratégia de investigação no processo de (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas, parece reunir condições de adequação aos objetivos de investigação na medida em que ela permite conciliar três dimensões: a descritiva, a exploratória e a interpretativa (Morgado, 2013; Amado & Freire, 2013). Na verdade, uma parte significativa deste trabalho consiste na descrição de aspetos de enquadramento do contexto de investigação, com o qual é fundamental estabelecer uma relação de familiaridade, que torne possível a compreensão e a interpretação da realidade, a partir das perspetivas dos diversos atores. Contudo, a transformação do investigador enquanto principal instrumento de investigação que esta opção metodológica implica, será acompanhada da adoção das precauções para as quais a literatura tem chamado a atenção, em particular a necessidade de se basear no conhecimento já produzido, no caso sobre a (re)construção da cultura organizacional em organizações escolares, a fim de o investigador servir de mediador “entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências estabelecidas a partir da investigação, contribuindo para o seu enriquecimento” (Morgado, 2013, pp. 64/65).

Por último, o estudo de caso adequa-se ainda ao objeto desta investigação devido à pertinência de outras das suas características, em particular a intensidade, a flexibilidade metodológica e a heterodoxia nos processos de análise dos dados (Greenwood, 1965). Reservando a flexibilidade metodológica e a heterodoxia na análise dos dados para uma reflexão posterior, a intensidade decorre da amplitude e da profundidade do estudo de caso: a amplitude permite ao investigador a análise de um amplo conjunto de aspetos da realidade a estudar, enquanto a

profundidade abre a possibilidade de realização de um estudo longitudinal. Estes dois aspetos são cruciais para a análise da (re)construção da cultura organizacional em ambiente escolar, na medida em que, por um lado, restituem a compreensão da historicidade organizacional que “determinou a forma atual do caso” (Greenwood, 1965, p.332), e, por outro, criam condições para “uma interpretação do caso enquanto totalidade integrada” (Greenwood, 1965, p.334).

### **3. Problema de partida e questões orientadoras da investigação**

A identificação do problema de partida e das questões de investigação constitui o primeiro passo no planeamento do estudo de caso (Amado & Freire, 2013). Neste sentido, o problema de investigação identificado no projeto e no plano de investigação apresentados à Universidade de Évora, em março de 2014, era o seguinte:

***Como se (re)constrói no tempo a cultura organizacional em mega-agrupamentos verticais de escolas, tendo em conta uma perspetiva de análise multidimensional e multifatorial?***

Este problema de investigação operacionalizou-se mediante a definição dos seguintes objetivos/questões de investigação<sup>9</sup>, também presentes no plano inicial:

- Analisar as lógicas de ação adotadas por grupos de interesse presentes nos mega-agrupamentos, considerando os seus protagonistas, os conflitos travados, as estratégias desenvolvidas, bem como as coligações e os compromissos estabelecidos;
- Identificar os diversos tipos de regras organizacionais dos mega-agrupamentos, tendo em vista o estabelecimento de orientações para a ação, bem como a forma como essas regras foram efetivamente implementadas;
- Avaliar o contributo dos diversos fatores e dimensões enunciados no modelo de análise para o processo de (re)construção da cultura organizacional dos mega-agrupamentos;
- Identificar as continuidades e as roturas ocorridas na cultura organizacional dos mega-agrupamentos, tendo em conta as culturas das organizações que integraram a nova organização;

---

<sup>9</sup> Em rigor, a formulação é feita sob a forma de objetivos de investigação, seguindo a orientação estabelecida pela Universidade de Évora.

- Caracterizar as manifestações da cultura organizacional dos mega-agrupamentos, considerando os diferentes graus de partilha da cultura e a diversidade de cenários culturais em presença;
- Identificar as relações estabelecidas entre as orientações exteriores, as regras organizacionais, as lógicas de ação, as formas de partilha da cultura e os cenários culturais em presença nos mega-agrupamentos de escolas.

A descrição sucinta do estado da arte sobre a (re)construção da cultura organizacional em ambiente escolar, apresentada no projeto de tese, foi aprofundada com a revisão de bibliografia ou de literatura a que se procedeu em seguida (N. Afonso, 2005; Alves-Mazzotti, 2006). Esta revisão, consubstanciada nos três primeiros capítulos deste trabalho, permitiu compreender o processo de criação de agrupamentos de escolas na política educativa, em particular no contexto de racionalização da rede escolar, analisar as especificidades organizacionais dos mega-agrupamentos de escolas e identificar aspetos relacionados com a problemática da cultura organizacional em contexto não escolar e escolar. A partir desta contextualização, foi elaborado o modelo de análise da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas (cf. Capítulo IV), o qual, mediante a articulação de diversas dimensões e variáveis, construídas a partir do enquadramento teórico e da enunciação de um conjunto de propósitos de investigação, orientaram o desenho da investigação empírica. Retomemos, em síntese, as “proposições de estudo” (Yin, 2010) ou “proposições teóricas” (Simons, 2011, p.57) então definidas, com o sentido que estes autores lhe atribuem de “refletir um importante aspeto teórico [...] e dizer onde procurar a evidência relevante” (Yin, 2010, p.50).

Na primeira proposição admite-se que, no caso de os mega-agrupamentos de escolas apenas reproduzirem orientações normativas externas, bem como o conteúdo cultural e simbólico nelas incluído, estar-se-ia perante um cenário de cultura escolar, não havendo lugar a subculturas organizacionais e, portanto, prevalecendo uma cultura homogénea, coesa e integradora.

A segunda proposição pressupõe que os mega-agrupamentos contextualizam as orientações exteriores, em atenção às especificidades culturais construídas ao longo do tempo nas organizações neles integradas, embora certas tendências recentes relacionadas com o carácter unipessoal da gestão e o impacto do gerencialismo possam influenciar a (re)construção da cultura organizacional ainda num sentido fundamentalmente homogeneizador.

A terceira proposição parte dos pressupostos iniciais da anterior ao nível da recontextualização das orientações externas pelas organizações escolares, mas admite alguma diferenciação cultural relacionada com a emergência de subculturas no interior dos mega-agrupamentos de escolas ou manifestações de ambiguidade e fragmentação cultural, estejam elas relacionadas com a organização socioprofissional dos professores, com identidades culturais construídas e sedimentadas

ao longo do tempo nas organizações integradas nos mega-agrupamentos de escolas ou com significados, mais ou menos provisórios, sobre os acontecimentos da vida organizacional.

Por outro lado, a revisão de bibliografia incidiu sobre o aprofundamento da contextualização metodológica, procurando fundamentar decisões a propósito da inserção do projeto numa linha de investigação específica. Assim, apresentada a estratégia de investigação selecionada - o estudo de caso - , abordam-se seguidamente aspetos relacionados com o desenvolvimento da investigação, designadamente: i) as características deste estudo de caso e das unidades de análise ou casos que, em concreto, o constituem; ii) os elementos e informações sobre o acesso ao campo para a recolha de informação e o modo como esta recolha se processou; iii) os procedimentos utilizados para a análise dos dados e a apresentação dos resultados; iv) e os fundamentos da credibilidade deste estudo, bem como as suas limitações, além das possibilidades de generalização das conclusões, do papel do investigador e das questões éticas que se procurou respeitar.

#### **4. Seleção do caso**

Após a identificação do problema de partida ou de investigação, a etapa seguinte no desenho do projeto de investigação consistiu em “escolher a unidade de análise – o caso – que melhor nos permitiria estudar o problema” (Simons, 2011, p.51). Assim, a escolha do caso – a organização escolar selecionada - não resultou de um interesse específico e concreto por este objeto de estudo em particular, tendo, eventualmente, em consideração o interesse intrínseco que ele poderia suscitar em termos de investigação. Pelo contrário, pretendeu-se dar um contributo para o aprofundamento dos processos de (re)construção da cultura das organizações escolares, cujo estudo se iniciou em Portugal nos anos noventa do século XX, mas considerando agora a especificidade dos mega-agrupamentos como nova modalidade de organização escolar, introduzida na rede escolar no início da segunda década do século XXI.

Neste sentido, recorrendo à tipologia proposta por Robert Stake (2007), este é um estudo de caso instrumental na medida em que parte da necessidade de compreensão global de uma problemática - a da (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas -, na convicção de que se poderá “alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular” (Stake, 2007, p.19). Esta convicção não menospreza o facto de se poderem encontrar idiossincrasias no caso em estudo, mas espera-se, sobretudo, conhecer as características e dimensões que aproximam este caso de outros (Amado & Freire, 2013), no sentido de, simultaneamente, aprofundar a conceptualização da problemática e ainda tornar, eventualmente, os outros casos mais inteligíveis.

Por outro lado, trata-se de um estudo de caso único, integrado e longitudinal (Yin, 2010). A justificação para a escolha de um caso único reside no facto de ele constituir um caso “típico ou representativo” (Yin, 2010, p.72) do processo de criação de mega-agrupamentos de escolas, capaz, simultaneamente, de informar sobre a experiência singular da cultura desta organização, bem como de confirmar, desafiar ou ampliar a teoria formulada, o modelo de análise e o conjunto de proposições teóricas, podendo contribuir de forma significativa para a respetiva (re)formulação. Por outro lado, trata-se de um caso integrado, na medida em que o mega-agrupamento de escolas selecionado – a unidade de análise - é composto por três subunidades: a escola básica e o agrupamento vertical de escolas com educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos; uma escola secundária com 3.º ciclo; e um mega-agrupamento de escolas propriamente dito, englobando desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. Finalmente, a dimensão diacrónica inerente à análise do processo de construção da cultura, repercutida na pergunta de partida, sugeriu a opção por um estudo longitudinal, tendo em vista acompanhar esse processo ao longo do tempo, se possível a partir da criação e entrada em funcionamento das diversas organizações.

## **5. Acesso ao campo**

O acesso ao campo iniciou-se com uma reunião preliminar realizada com o diretor do mega-agrupamento de escolas, no dia 29 de junho de 2015, destinada a solicitar autorização para a realização do estudo nesse mega-agrupamento. No decurso da reunião, foi apresentada uma sucinta caracterização do investigador, dos orientadores do projeto de investigação e da tese, do enquadramento institucional, dos objetivos e da metodologia da investigação, da sua duração previsível, dos procedimentos para assegurar o anonimato da instituição e dos participantes, bem como da confidencialidade da informação. Em simultâneo, reiterando a sugestão de J. Lima (2006), solicitou-se ao diretor que informasse as escolas do mega-agrupamento relativamente à realização desta investigação, garantindo aos eventuais participantes que se assegurava a confidencialidade nas questões que viessem a ser colocadas no processo de investigação.

Este pedido de autorização foi reduzido a escrito e apresentado no dia 15 de julho do mesmo ano, acompanhado de uma declaração da orientadora, Prof.<sup>a</sup> Leonor Torres, datada de 6 de julho, na qual se solicitava a colaboração da direção para o desenvolvimento da investigação, garantindo a orientadora a vigilância “em relação ao processo de recolha e tratamento de dados, no sentido de salvaguardar o respeito pelos princípios éticos e deontológicos que regem a atividade científica”<sup>10</sup>.

Finalmente, a 4 de setembro de 2015, o diretor comunicou formalmente que havia autorizado a realização do estudo no mega-agrupamento de escolas que dirige.

---

<sup>10</sup> Não foi possível apresentar declaração do Prof. António Neto, pelos motivos conhecidos.



## 6. Recolha dos dados

Como atrás se referiu, uma das características do estudo de caso é a sua “flexibilidade metodológica” (Greenwood, 1965, p.332), que permite ao investigador usufruir de alguma liberdade no recurso a um amplo conjunto de técnicas, com vista a alcançar a máxima amplitude e profundidade na investigação. A entrevista individual ou em grupo, a observação e a análise de documentos constituem, como referem Ernest Greenwood (1965) ou Helen Simons (2011), três técnicas de recolha de dados cuja utilização na investigação com estudo de caso, em particular o de natureza qualitativa, se revelam adequadas para o estudo de uma organização. Nesta investigação, estas foram também as técnicas escolhidas, tendo como critérios fundamentais para a sua seleção o facto de elas se mostrarem adequadas ao objeto de investigação e revelarem potencial para fornecer dados, em quantidade e qualidade, capazes de darem proporcionar respostas para o problema e questões/objetivos de investigação, bem como para as proposições teóricas definidas.

A eficácia das diferentes técnicas de recolha varia consoante o tipo de informação que se pretende recolher, admitindo-se que a utilização articulada de várias técnicas pode contribuir para uma recolha complexa, variada e rica. Assim, a pesquisa de terreno<sup>11</sup> constitui um método adequado para a captação de acontecimentos, práticas e narrativas, recorrendo a técnicas como a observação, a participação, o registo, a análise de documentos, a entrevista ou a conversa informal (F. Costa, 1986). Por sua vez, a entrevista mostra-se uma técnica adequada para recolher dados em que se pretende compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinados acontecimentos ou situações ocorridas no contexto em estudo, captando perceções, sentimentos e acontecimentos impossíveis (ou de difícil) de observação (Simons, 2011; Morgado, 2013). No caso da entrevista em grupo, existe a possibilidade complementar de se aquilatar da coerência das opiniões e afirmações dos participantes, uma vez que estas podem ser objeto de cruzamento, além de se revelar menos intimidatória para os participantes do que a entrevista individual. Finalmente, a pesquisa arquivística ou análise documental recolhe informação, geralmente elaborada de acordo com objetivos diferentes dos da investigação, mas que pode ser utilizada para “complementar, fundamentar e/ou enriquecer informações obtidas com outras técnicas de recolha” (Morgado, 2013, p.87). Desta forma, descrevem-se em seguida os procedimentos mobilizados na recolha de dados para o presente estudo.

### 6.1. Entrevistas individuais

Em primeiro lugar, colocou-se a questão da seleção dos participantes para as três entrevistas individuais projetadas. Após ponderação, adotou-se uma seleção “deliberada” (N. Afonso, 2005,

---

<sup>11</sup> Segundo F. Costa (1986), o processo de recolha de dados aqui designado pesquisa de terreno é um método que, frequentemente, também é apelidado, entre outras designações, como trabalho de campo ou observação participante. Enquanto método, a pesquisa de terreno tem em vista a possibilidade de recurso a diversas técnicas de recolha, como adiante se procurará pôr em evidência.

p.114), definindo-se, como critérios para a escolha dos participantes, o seguinte perfil: apresentar uma relação prolongada com a escola secundária, a escola básica, o antigo agrupamento vertical de escolas e o mega-agrupamento de escolas; ter desempenhado um papel relevante em cada uma das organizações, designadamente enquanto membro dos respetivos órgãos de administração e gestão; conhecer de forma aprofundada o processo de criação do mega-agrupamento de escolas.

Assim, foi escolhido o diretor do mega-agrupamento de escolas, em funções desde 2013/2014, que também havia sido presidente da respetiva comissão instaladora provisória (2012/2013) e presidente do conselho executivo da escola secundária desde 2003 até 2012. O diretor do mega-agrupamento de escolas foi contactado para a realização da entrevista no dia 13 de fevereiro de 2017, tendo expressado, de imediato, a sua receptividade para colaborar no processo de investigação. Foi-lhe remetido, por via eletrónica, o respetivo guião da entrevista, no dia 1 de março de 2017 (cf. Apêndice n.º 1). O guião adota o modelo da entrevista semiestruturada (N. Afonso, 2005; Morgado, 2013; Amado & Ferreira, 2013), estando previstos os objetivos gerais, as questões de investigação e o desenvolvimento da entrevista propriamente dito (os blocos, as questões específicas, os tópicos de desenvolvimento e as questões orientadoras).

A entrevista decorreu no dia 19 de maio de 2017, nas instalações da escola secundária, durante cerca de duas horas. No início da entrevista, após ter esclarecido o participante das vantagens da gravação áudio em relação à tiragem de notas, foi-lhe solicitada autorização para o registo áudio das suas declarações, além de ter prestado as seguintes informações: este registo seria utilizado apenas para efeitos de transcrição da entrevista; a cassete seria guardada em casa do entrevistador; a gravação, tal como os dados empíricos conservados como prova, seria destruída três meses após a entrega da versão definitiva da tese para depósito legal<sup>12</sup>. Por outro lado, o entrevistado foi informado de que as suas declarações seriam confidenciais, na medida em que seria preservado o anonimato no relatório da tese, onde extratos dessas declarações poderiam ser transcritos com diversas finalidades. O entrevistado deu o seu consentimento às solicitações feitas, sem ter apresentado qualquer dúvida. Após a transcrição da entrevista, foi esta enviada ao entrevistado no dia 28 de agosto desse ano, para validação ou apresentação de eventuais correções. O entrevistado validou a entrevista, não tendo comunicado quaisquer alterações na redação.

A seleção do segundo participante para a entrevista individual recaiu na diretora do agrupamento vertical de escolas (pré-escolar e 1.º, 2.º e 3.º ciclos) entre 2009 e 2012, que também fora presidente do conselho diretivo da escola secundária entre 1983 e 1990 e presidente do conselho pedagógico da escola básica entre 2006 e 2009. Esta participante foi contactada no dia 21 de março de 2017, tendo-se mostrado, igualmente, receptiva a colaborar no processo de investigação.

---

<sup>12</sup> Estas disposições procuram respeitar o Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, transposto, posteriormente, para a ordem jurídica nacional pela Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, designadamente os artigos n.ºs 21.º e 31.º

Foi-lhe remetido, por via eletrónica, o respetivo guião (cf. Apêndice n.º 2), no dia 6 de maio de 2017, elaborado, tal como o do anterior participante, de acordo com o modelo de entrevista semiestruturada, e respeitando a mesma estrutura. A entrevista decorreu no dia 31 desse mês, em local discreto de um grande espaço comercial da zona, por sugestão da própria participante, durante cerca de uma hora. De igual modo, no início da entrevista, foi solicitada autorização à entrevistada para o registo áudio da entrevista, respeitando os procedimentos descritos na outra entrevista individual, designadamente em relação às garantias de confidencialidade e anonimato, pedido que a entrevistada aceitou. Após a realização da transcrição da entrevista, foi esta enviada à entrevistada no dia 25 de julho de 2017, para validação ou apresentação de eventuais correções. A entrevistada validou a entrevista, não tendo sugerido quaisquer alterações de redação.

Para um conhecimento mais profundo sobre as perspetivas e opções políticas da autarquia em relação à reorganização da rede escolar do concelho, em especial a sua intervenção no processo de extinção do agrupamento vertical de escolas (pré-escolar e 1.º, 2.º e 3.º ciclos) em 2012, bem como no processo de criação do mega-agrupamento de escolas, foi solicitada por correio eletrónico, no dia 10 de março de 2017, uma audiência com a diretora do departamento de educação do município, a fim de realizar uma entrevista não estruturada (N. Afonso, 2005; Morgado, 2013; Amado & Ferreira, 2013), a desenvolver em torno dos seguintes temas, sem perguntas específicas: reorganização da rede escolar do concelho, à luz da carta educativa municipal; posição do município face à proposta de extinção do agrupamento vertical de escolas; posição do município sobre a criação do mega-agrupamento de escolas; posição do conselho municipal de educação no processo de reorganização da rede escolar do conselho; adesão do município à política de delegação de competências através de contratos interadministrativos a celebrar com o Governo. A diretora anuiu ao pedido, tendo sido remetido, por via eletrónica, o respetivo guião (cf. Apêndice n.º 3), no dia 28 de março de 2017. A reunião decorreu no dia 29 de março de 2017, nas instalações do município, com quarenta e cinco minutos de duração. Não houve gravação da conversa, mas foi efetuado um registo escrito das declarações da entrevistada<sup>13</sup>.

## **6.2. As entrevistas coletivas**

A intenção de realizar duas entrevistas coletivas ou em grupo (N. Afonso, 2005; Amado & Ferreira, 2013), com professores da escola básica e da escola secundária apresentou muitas dificuldades para a sua concretização. Assim, após alguns contactos prévios, no dia 11 de junho de 2017, foi enviada uma comunicação por correio eletrónico a quinze professores da escola secundária, auscultando a sua disponibilidade para a participação na entrevista, tendo respondido, de forma afirmativa, dois professores. Por outro lado, foram contactados, no mesmo dia - 11 de junho – sete professores do antigo agrupamento vertical de escolas para a participação numa segunda

---

<sup>13</sup> O registo das declarações encontra-se na grelha de categorização do *corpus* documental (Apêndice n.º 7 - Código G, 340).

entrevista em grupo, tendo recebido, igualmente, duas respostas positivas. Contudo, a realização dos exames nacionais, o falecimento do Prof. António Neto, coorientador do projeto de investigação, a aproximação do período de férias, a receção de apenas quatro respostas positivas e outras dificuldades, determinaram a não marcação imediata de data para a realização de uma entrevista de grupo, com professores da escola básica e da escola secundária em conjunto.

Em consequência, esta entrevista foi apenas marcada para o dia 27 de setembro de 2017, mediante comunicação eletrónica remetida a 18 desse mês. A 25 de setembro foi remetido o guião a 15 professores das escolas básica e secundária, mas a entrevista não se realizou, uma vez que apenas três professores disseram estar disponíveis, enquanto outros, por diversos motivos (aulas marcadas a essa hora, ausência da escola em visita de estudo, reunião de grupo, coincidência com dia de descanso), se mostraram indisponíveis.

Apesar das dificuldades para a concretização da entrevista, optou-se por tentar uma derradeira oportunidade, pelo que, a 3 de outubro, foi enviada a comunicação com o convite a 12 professores do mega-agrupamento de escolas, acompanhada do respetivo guião, marcando a entrevista para o dia 11 de outubro, nas instalações da escola básica integrada. À semelhança das entrevistas individuais, o guião da entrevista coletiva foi elaborado segundo o modelo de entrevista semiestruturada, respeitando a estrutura explicitada anteriormente para as entrevistas individuais (Cf. Apêndice n.º 4). Após a comunicação da indisponibilidade por parte de alguns professores, a entrevista realizou-se com a presença de três professores da escola básica, dois dos quais com percurso mais recente na escola secundária, após a criação do mega-agrupamento de escolas, com uma duração de uma hora e trinta minutos. No início, foi solicitada autorização aos participantes para o registo áudio da entrevista, tendo reproduzido os procedimentos prévios descritos a propósito das entrevistas individuais, em particular a garantia de confidencialidade e anonimato dos participantes no relatório de tese, pedido que estes aceitaram. Após a realização da transcrição da entrevista, foi esta enviada aos participantes no dia 15 de novembro de 2017, para validação ou apresentação de eventuais correções. Os participantes validaram a transcrição da entrevista, não tendo comunicado quaisquer alterações de redação às suas declarações.

Além desta, projetou-se a realização de uma entrevista em grupo com alunos, tendo sido definido como critério que estes apresentassem um percurso escolar no antigo agrupamento vertical e, posteriormente, na escola secundária e no mega-agrupamento de escolas. Esta opção implicou que a seleção recaísse em alunos do 12.º ano de escolaridade, a frequentar a escola secundária no ano letivo de 2016/2017, o que significa que os participantes frequentaram escolas do antigo agrupamento vertical até 2009/2010, no caso de terem transitado para a escola secundária no 7.º ano, ou 2012/2013, no caso de terem transitado para a escola secundária no 10.º ano. O guião desta entrevista coletiva com alunos foi ainda elaborado consoante o modelo de entrevista semiestruturada, respeitando a estrutura dos anteriores guiões, tendo sido distribuído em mão aos participantes nos

dias anteriores à data prevista para a entrevista (cf. Apêndice n.º 5). Esta entrevista realizou-se no dia 31 de maio de 2017, numa sala da escola secundária, tendo estado presentes 10 alunos, 8 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. A entrevista ocupou cerca de uma hora. No início, foi solicitada autorização aos participantes para o registo áudio da conversa, acompanhada da explicação, em linguagem adequada à sua idade, dos procedimentos prévios descritos anteriormente para as entrevistas individuais, colocando uma ênfase especial na garantia de confidencialidade das declarações e do anonimato dos participantes no relatório da tese, pedido que estes aceitaram sem terem colocado quaisquer dúvidas. Após a transcrição da entrevista, foi esta enviada aos diversos participantes no dia 15 de setembro de 2017 por correio eletrónico, para validação ou apresentação de eventuais correções ou sugestões. Os participantes validaram a transcrição da entrevista, não tendo comunicado quaisquer alterações na redação das respetivas declarações.

### **6.3. Pesquisa arquivística ou análise documental**

A pesquisa arquivística ou análise documental implica a utilização de documentos já elaborados, a fim de recolher dados que respondam às questões ou objetivos de investigação, constituindo uma das suas vantagens o “facto de poder ser utilizada como metodologia não interferente” (N. Afonso, 2005, p.88) uma vez que os dados a recolher não envolvem diretamente os participantes no estudo. Neste sentido, foram utilizados documentos oficiais (Tabela 4), documentos públicos e documentos privados.

Relativamente aos documentos oficiais com interesse para a investigação, foi solicitado ao diretor, a 6 de novembro de 2015, acesso os seguintes, elaborados pelas organizações envolvidas – escola preparatória/escola básica/escola básica integrada, escola secundária e mega-agrupamento de escolas: projetos de intervenção em candidaturas ao cargo de diretor; projetos educativos; regulamentos internos de escola; projetos curriculares de escola; planos anuais e plurianuais de atividades; orientações dos cursos profissionais; critérios gerais de avaliação dos alunos e critérios específicos de diversas disciplinas; planos de atividades de ocupação plena dos tempos escolares dos alunos; planos de melhoria das escolas; balanços e relatórios anuais de atividades; relatórios de avaliação interna; planos de formação; regulamentos diversos; atas não disponibilizadas publicamente (conselho pedagógico, departamentos curriculares, grupo).

Foram reunidos outros documentos oficiais que, por serem do domínio público, não careceram de pedido de autorização, destacando-se: legislação diversa, retirada do sítio do diário da república; relatórios de avaliação externa, retirados do sítio da Inspeção-Geral da Educação e Ciência; atas do conselho geral, retiradas do sítio do mega-agrupamento de escolas; atas da assembleia municipal e carta educativa, retirados do sítio do município.

Quanto a documentos públicos, foram reunidos alguns artigos de imprensa, enquanto, relativamente à documentação privada, foi consultada abundante quantidade de mensagens trocadas entre diversos participantes do mega-agrupamento através do correio eletrónico, além de alguns documentos pessoais (Amado & Ferreira, 2013).

Tabela 4  
*Documentos oficiais recolhidos*

ORGANIZAÇÃO	DESIGNAÇÃO DO DOCUMENTO
<b>Escola secundária</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto de intervenção do diretor (2009) *</li> <li>• Projeto educativo (2008-2011)</li> <li>• Regulamento Interno (desde 2003 até à oitava revisão, em 2010-2011)</li> <li>• Projeto curricular de escola (2008-2011)</li> <li>• Relatório de avaliação externa (2007) *</li> <li>• Orientações dos cursos profissionais (2010)</li> <li>• Relatórios de avaliação interna (2003-2004, 2004-2005, 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009, 2011)</li> <li>• Relatórios do observatório de qualidade da escola (2005-2006 e 2009-2010)</li> <li>• Plano plurianual de atividades (2008-2011)</li> <li>• Balanço social (2009)</li> </ul>
<b>Agrupamento vertical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto de intervenção da diretora (2009) *</li> <li>• Projeto educativo (2010-2013)</li> <li>• Projeto curricular (2012-2012)</li> <li>• Relatório de avaliação externa (2010) *</li> <li>• Regulamento interno (2010)</li> <li>• Critérios gerais de avaliação dos alunos (2011)</li> </ul>
<b>Mega-agrupamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto de intervenção do diretor (2013) *</li> <li>• Relatório de autoavaliação do diretor (2017)</li> <li>• Projetos educativos (2013-2016 e 2016-2019)</li> <li>• Relatórios de avaliação interna (2012/2013, 2013/2014, 2014/2015)</li> <li>• Relatório de avaliação externa (2017) *</li> <li>• Projetos curriculares de agrupamento (2013-2016 e 2016-2019)</li> <li>• Regulamento interno (2012-2013 com as atualizações de 2016 e 2017)</li> <li>• Orientações dos cursos profissionais (2015 e 2017)</li> </ul>
<b>Município</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carta educativa (2007)</li> <li>• Contrato interadministrativo de delegação de competências (2015)</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria

#### 6.4. Pesquisa de terreno

O objeto do presente estudo sugeriu a possibilidade de utilização de uma técnica de recolha de dados próxima da abordagem etnográfica, tendo em conta as potencialidades que o “material quotidiano” (Amado & Silva, 2013, p.145) pode oferecer no sentido da descrição e interpretação de uma cultura, neste caso, o processo de construção da cultura de uma organização como o mega-agrupamento de escolas. Daí a utilização da pesquisa de terreno, que se caracteriza pelo facto de o investigador constituir o principal instrumento de pesquisa e de exigir, como procedimentos, “uma presença prolongada no contexto social em estudo e o contacto direto, em primeira mão, com as pessoas, as situações e os acontecimentos” (F. Costa, 1986, p.137).

Enquanto método, a pesquisa de terreno envolveu o recurso a diversas técnicas de recolha de dados, desde a observação pura, à participação do investigador no quotidiano do objeto de estudo, à participação em conversas informais ou realização de entrevistas com participantes ou informantes privilegiados, à análise de documentos e ao registo de observações, informações transmitidas por outros membros, reflexões e impressões sobre aspetos observados. Em consequência, o material quotidiano recolhido pelo investigador tanto pôde integrar a observação de locais, objetos, símbolos, pessoas, atividades, comportamentos, interações verbais, maneiras de fazer, de estar e de dizer, situações ou acontecimentos, como incluiu a participação no quotidiano do contexto em estudo, em particular, através de conversas mais ou menos formais com as pessoas que nele interagem, algumas das quais puderam tornar-se interlocutores privilegiados, considerando o seu profundo conhecimento das dinâmicas municipal e do mega-agrupamento, que tornaram possível a obtenção de informações de acesso direto mais complexo, ou ainda integrar a leitura e análise de documentos e registos produzidos (F. Costa, 1986).

A recolha direta, continuada e participante de dados pelo investigador colocou em questão o problema da interferência no objeto de estudo. Não obstante a perspetiva clássica de eliminação desta interferência através de processos rigorosos de recolha de dados (Bratich, 2018), o facto de a interferência nos moldes descritos se transformar num veículo de conhecimento, convocando, de forma simultânea, cuidados metodológicos de distância e rigor a par de subjetividade e proximidade com outros, longe de constituir um obstáculo ao conhecimento, constitui, antes, uma “condição de objetividade” (F. Costa, 1986, p.135). Na verdade, como referem Angrosino e Rosenberg (2013), na atualidade, nem o investigador trabalha de modo distante daqueles que pretende observar, nem estes são, doravante, designados como objeto de investigação, mas participantes que compreendem os objetivos da investigação e ajudam o investigador a desenvolver o seu projeto.

No mesmo sentido, apesar de, frequentemente, se estabelecer a distinção entre duas modalidades de observação - a participante e a não participante<sup>14</sup> - esta pesquisa de terreno mobiliza ambas as modalidades. A primeira corresponde melhor às “necessidades e preocupações dos investigadores em ciências sociais e humanas” (Morgado, 2013, p.89), na medida em que permite, em simultâneo, o registo rigoroso da realidade que se pretende observar, pressupondo alguma capacidade de distanciamento, e o acesso aos sentidos e significados construídos pelos participantes sobre essa realidade, o que implica a participação (e a partilha) nas suas atividades, situações e problemas. É esta última característica que a distingue da observação não participante, visto que nesta o investigador não interage com os participantes, nem intervém na realidade que pretende estudar, limitando-se a observar, recolher e registar a informação necessária<sup>15</sup>. Não obstante alguns

---

<sup>14</sup> Não existe consenso no meio académico sobre a natureza da observação, em particular a observação participante, uma vez que alguns, mais do que uma técnica, consideram-na “uma postura e uma atitude geral do observador empenhado numa investigação etnográfica, utilizando, para isso, várias técnicas” (Amado & Silva, 2013, pp.159/160).

<sup>15</sup> A problemática da familiaridade e/ou distanciamento em relação ao objeto de estudo tem revelado posições contraditórias, não faltando quem defenda que a observação tem que ser, de algum modo, participante pois “a familiarização com o objeto de estudo é um contraponto indispensável ao igualmente necessário distanciamento” (F. Costa, 1986, p.136).

pensarem que a observação não participante, em estado puro, não existe, no caso de ser o próprio investigador a recolher os dados, no presente estudo, privilegia-se a observação participante, adotando-se a participação e a conversa formal e informal nas diversas situações e atividades do quotidiano da organização.

Na verdade, considerando a relação profissional estabelecida com o contexto objeto do presente estudo<sup>16</sup>, bem como o tempo de permanência nele registado entre 2015 e 2018, a opção pela observação participante apresentou características próximas das descritas no trabalho de investigação realizado por Elísio Estanque (2014), particularmente, a “permanente tensão entre as exigências científicas, a dimensão ética e os jogos de poder” (p.67), resultante do maior envolvimento do investigador com os participantes na investigação. Assim, em vez de um trabalho em que o investigador ignora os efeitos da sua presença no terreno de investigação, ele procura, pelo contrário, revelá-los a fim de os poder objetivar e controlar (F. Costa, 1986), com recurso a uma estratégia que articula a compreensão das expectativas dos participantes, a explicitação das interações estabelecidas e uma permanente preocupação de reflexividade em relação à diversidade de subjetividades em presença, sem, contudo, ignorar que “o processo de construção do conhecimento contém sempre uma dimensão autobiográfica” (Estanque, 2014, p.69).

Por outro lado, considerando a observação intencional, sistemática ou estruturada e a observação não intencional, não estruturada ou observação de campo (N. Afonso, 2005; Morgado, 2013), neste estudo privilegia-se a observação não estruturada e intencional, sem ignorar a observação não intencional, resultante de algumas situações imprevistas ocorridas durante a investigação. Embora toda a observação seja estruturada na medida em que o investigador procura, através dela, recolher dados que permitam responder ao problema de partida e às questões de investigação, a observação intencional e não estruturada pretende focar-se nas pessoas, atividades, situações ou interações, tendo sido realizada com base numa grelha de observação com os seguintes campos: contexto; tempo e espaço; acontecimentos; intervenientes; discursos e observações; anotações. As notas de campo manuscritas nas grelhas de observação (cf. Apêndice n.º 6) foram, posteriormente, revistas e reelaboradas em formato digital, tendo em vista a realização das tarefas subsequentes, previstas pela análise de conteúdo.

### **6.5. Incidentes críticos e narrativas**

Entretanto, a necessidade de aprofundamento de alguns dados recolhidos, em especial através das entrevistas e da observação, sugeriu a pertinência de outra técnica de recolha de dados, embora não estivesse prevista no projeto inicialmente apresentado à Universidade. Neste sentido, optou-se pela técnica dos incidentes críticos (Chell, 2004; Butterfield, Borgen, Amundson & Maglio, 2005;

---

<sup>16</sup> O investigador é professor numa das escolas do mega-agrupamento.



Halquist & Musanti, 2010; Amado & Oliveira, 2013a), que um dos seus pioneiros clarifica deste modo (Flanagan, 1954, p.327):

*Um incidente implica uma atividade humana possível de observação, suficientemente completa em si mesmo de modo a permitir inferências e previsões acerca da pessoa que realiza a ação. Para ser crítico, o incidente deve ocorrer numa situação onde a intenção ou objetivo da ação pareça claro ao observador e as suas consequências sejam suficientemente definidas de tal modo que deixem poucas dúvidas em relação aos seus efeitos.*

Assim, é a interpretação dos significados de um acontecimento que o podem tornar um incidente crítico, sendo, por isso, necessário “descobrir o significado profundo em relação ao que é, normalmente, considerado como um pressuposto, o que implica a interpretação sobre os acontecimentos que se transformam em pontos de viragem” (Halquist & Musanti, 2010, p.450). Neste sentido, um incidente crítico, não é simplesmente um objeto de observação, mas um objeto de criação, considerado neste estudo como um episódio significativo da vida escolar a partir do qual é possível efetuar reflexões sobre aspetos da cultura da escola, em particular as suas missões e o estilo de liderança (Torres, 2011d).

No entanto, é frequente identificar critérios que ajudam à seleção de incidentes críticos. Por exemplo, Musanti (2005) identifica os seguintes: o acontecimento contém algum grau de conflito; o incidente surpreende o observador, estimulando a sua reflexão crítica sobre ele; e o incidente corresponde a algum padrão de interação no interior da organização, tendo em conta a análise de dados efetuada previamente.

No presente estudo, considerando os objetivos da investigação, selecionaram-se os seguintes incidentes críticos: a demissão de um “chefe de equipa” disciplinar; a eleição dos representantes dos educadores e professores no conselho municipal de educação; e a escolha de um coordenador de departamento curricular. Estes incidentes críticos foram obtidos através da observação, análise de documentos e de narrativas, estas entendidas enquanto “breves «estórias» compostas por factos, acontecimentos e ações, [...] construídos em torno de um determinado tema” (Amado & Oliveira, 2013b, p.252), contadas por participantes que, deste modo, descrevem experiências vividas e o(s) sentido(s) que lhes atribuem.

Para a análise e interpretação dos incidentes críticos, no sentido de maximizar o seu contributo para a compreensão da cultura organizacional do mega-agrupamento, utilizou-se o seguinte conjunto de questões de aprofundamento proposto por Panayiotis Angelides (2001a, 2001b): que interesses servem ou, pelo contrário, contestam, as ações destes incidentes críticos? Que condições sustentam ou garantem estas ações? Que relações de poder entre o diretor, os professores, os alunos ou os pais e encarregados de educação estão expressas nessas ações? Que fatores estruturais, organizacionais e culturais levam os atores a aderir a estas ações ou a sugerir modos alternativos de agir?

## 7. Análise dos dados

Para a análise dos dados recolhidos, optou-se pela técnica da análise de conteúdo, seguindo em particular a orientação nela introduzida a partir dos anos cinquenta e sessenta do século passado, associada à afirmação do paradigma qualitativo, segundo a qual, sem abandonar o nível descritivo e a atenção ao conteúdo explícito e manifesto das mensagens, a análise de conteúdo passou a visar “a produção de inferências e, portanto, a interpretação e, eventualmente, a explicação dos fenómenos tanto patentes como latentes na comunicação” (Esteves, 2006, p.108). Laurence Bardin (1995, p.39) clarifica deste modo a relação entre a descrição, a interpretação e a inferência na análise da informação:

*Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra.*

A fim de ultrapassar o que Bernard Berelson, defensor da associação da análise de conteúdo apenas ao “conteúdo manifesto da comunicação” (1952, p.16), qualificou como inferências ingénuas ou selvagens, esta produção de inferências é efetuada com base numa “lógica explicitada sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986, p.104) em categorias e subcategorias, visando a captação do sentido pleno dos discursos ou a desocultação das suas condições de produção (Amado, Costa & Crusoé, 2013), também designadas como contexto dos dados (Krippendorff, 2004).

Nesta linha de orientação metodológica, em que não existem “processos normalizados para relacionar entre si os dados de observação, os dados procedentes de entrevistas e os dados documentais” (Greenwood, 1965, p.334), escolheu-se um dos tipos de estudo possíveis de realizar através da análise de conteúdo, designado estudo estrutural (Amado, Costa & Crusoé, 2013) ou análise estrutural (Vala, 1986). Segundo Jorge Vala (1986, p.120), a análise estrutural “visa permitir inferências sobre a organização do sistema de pensamento da fonte implicada no discurso que se pretende estudar”, descrever e elucidar as características e atributos das comunicações em análise (entrevistas, painéis, documentos, observações) e comparar quer mensagens da mesma fonte emitidas em tempos, circunstâncias ou para audiências diferentes, quer documentos e fontes diferentes (Amado, Costa & Crusoé, 2013).

Esta análise qualitativa articulou-se com a análise quantitativa, relativamente aos dados recolhidos em documentos, como os projetos de intervenção dos diretores, o projeto educativo de agrupamento vertical, o projeto educativo da escola secundária e os projetos educativos do mega-agrupamento de escolas. Assim, através da análise da “frequência de aparição de certos elementos da mensagem” (Bardin, 1995, p.114), designada “análise de ocorrências” (Vala, 1986, p.118),

especificamente, a frequência de aparecimento de determinadas palavras-chave naqueles documentos, pretendeu-se efetuar inferências sobre missões da escola – democrática ou meritocrática – subjacentes a esses documentos. Como escreve Jorge Vala (1986, p.118), “a hipótese implícita é a de que quanto maior for o interesse do emissor por um dado objeto maior será a frequência de ocorrência, no discurso, dos indicadores relativos a esse objeto”.

Assim, foi analisado um *corpus* documental (Vala, 1986; Esteves, 2006; Amado, Costa & Crusoé, 2013) formado por duas entrevistas individuais, duas entrevistas coletivas com professores e alunos, dados recolhidos através da pesquisa de terreno, narrativas e os documentos anteriormente identificados (Tabela 4). Na constituição deste *corpus*, foram tidas em consideração as regras propostas por Bardin (1995): a da pertinência, considerando os dados recolhidos que podem dar resposta ao problema, às questões de investigação e às proposições teóricas; a da homogeneidade, já que os dados se referem unicamente ao caso em estudo; a da exaustividade em relação aos dados recolhidos com as três primeiras técnicas, criados na sequência da ação do investigador; e a da representatividade, critério definido para a seleção dos documentos pré-existentes em relação à análise.

Neste sentido, efetuada uma “leitura flutuante” (Esteves, 2006, p.113) do *corpus* documental, foi atribuída mais relevância ao material “provocado” e a parte do material “natural”<sup>17</sup> (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p.310), tendo apenas este sido objeto das operações subsequentes de análise de conteúdo, que culminaram com a elaboração da grelha de categorização (Apêndice n.º 7)<sup>18</sup>.

### **7.1. Categorização dos dados**

De acordo com Bardin (1995, p.117), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”. Assim, o objetivo da categorização é a organização do conteúdo do *corpus* documental num sistema de categorias que traduza as ideias-chave da documentação em análise (Amado, Costa & Crusoé, 2013) ou constitua uma representação simplificada dos dados brutos (Bardin, 1995). Neste sentido, as categorias ou classes que permitem o agrupamento do material recolhido são criadas a partir de dois procedimentos essenciais: fechados ou abertos (Esteves, 2006). No primeiro procedimento, o investigador dispõe de um sistema de categorias prévio à investigação empírica, construído a partir do enquadramento teórico, a utilizar na classificação dos dados, enquanto, no segundo, o investigador parte dos dados para a criação do sistema de categorias, elaborado depois de sucessivas leituras do material recolhido.

---

<sup>17</sup> A parte relevante do material “natural” corresponde à assinalada com asterisco (\*) na Tabela 4.

<sup>18</sup> Ao longo da investigação foi recolhida outra informação, necessária à compreensão de certos aspetos da realidade organizacional, que também foi objeto de “leitura flutuante”. Em regra, esta informação está referenciada na nota de rodapé correspondente.

Nesta investigação, recorreu-se a um procedimento misto, uma vez que se combinaram sistemas de categorias prévias com categorias criadas a partir da leitura dos dados (Amado, Costa & Crusoé, 2013). Na verdade, no momento da apresentação do projeto de tese, considerando o estado da arte sobre a reconstrução da cultura organizacional em ambiente escolar e os objetivos e propósitos de investigação então formulados, construiu-se uma matriz com a identificação de quatro “objetos” de investigação (Tabela 5), cada um dos quais prevendo um conjunto de dimensões, que orientaram, inicialmente, o aprofundamento do enquadramento teórico e o desenho da investigação empírica (Borrvalho, Fialho & Cid, 2015).

Tabela 5  
*Sistema de categorias previsto no projeto de tese*

OBJETOS	DIMENSÕES
<b>Ação organizacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupos de interesse</li> <li>• Protagonistas</li> <li>• Conflitos</li> <li>• Estratégias</li> <li>• Coligações</li> <li>• Compromissos</li> <li>• Lógicas de ação</li> </ul>
<b>Regras organizacionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regras formais</li> <li>• Regras não formais</li> <li>• Regras informais</li> <li>• Regras efetivamente atualizadas</li> </ul>
<b>Fatores da construção da cultura organizacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fatores políticos externos</li> <li>• Fatores institucionais externos</li> <li>• Fatores societais</li> <li>• Fatores da socialização profissional</li> <li>• Fatores da comunidade local</li> <li>• Sedimentos institucionais internos anteriores</li> <li>• Interação dos atores</li> </ul>
<b>Manifestações culturais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Loci e foci</i> da cultura organizacional</li> <li>• Manifestações culturais “invisíveis”</li> <li>• Manifestações culturais “visíveis”</li> <li>• Grau de partilha da cultura</li> <li>• Cenários culturais</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria

Entretanto, considerando o desenvolvimento do enquadramento teórico da investigação, procedeu-se à revisão desta matriz, de que resultou uma categorização com quatro temas, subdivididos em categorias (Tabela 6), que serviu de base à elaboração dos guiões das entrevistas individuais (Apêndices n.ºs 1, 2 e 3) e das entrevistas de grupo (Apêndices n.ºs 4 e 5). Neste processo, procurou fazer-se uma categorização no respeito pelas qualidades identificadas por Bardin (1995, p.120) - exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade -, tendo em vista confirmar a validade interna do sistema de categorias.

Elaborado o sistema de categorias das entrevistas individuais e de grupo, pretendeu garantir-se a fiabilidade do processo, averiguando se outro analista, utilizando as mesmas definições, elaboraria uma categorização semelhante (Amado, Costa & Crusoé, 2013). Para este efeito, recorreu-se a um

segundo codificador externo, mestre pela Universidade de Évora, tendo-lhe sido apresentado o sistema de categorias elaborado e a entrevista do diretor da escola secundária e do mega-agrupamento de escolas já categorizada, constituída por 93 unidades de registo. Comparadas as codificações atribuídas por ambos, verificou-se haver acordo em 72 unidades e desacordo em 21. Procedeu-se ao respetivo cálculo, utilizando a fórmula descrita por Esteves (2006)<sup>19</sup>, pelo que, perante um acordo de 77%, o sistema revelou alguma falta de fiabilidade. Neste sentido, prestou-se atenção às 21 unidades de registo em que houve desacordo, tendo sido algumas renomeadas e outras explicitadas de modo diferente. Efetuada nova conferência, verificou-se a existência de desacordo em 8 unidades de registo, pelo que, perante uma percentagem de 91% de acordo, o sistema de categorias foi considerado fiável.

Tabela 6

*Sistema de categorias das entrevistas individuais e coletivas*

TEMA	CATEGORIA
<b>1. Património cultural e simbólico da escola básica, do agrupamento vertical de escolas e da escola secundária</b>	1.1. Valores, crenças e princípios das organizações 1.2. Histórias e patrono 1.3. Regras 1.4. Práticas 1.5. Significados partilhados 1.6. Rituais, símbolos, cerimónias e comemorações 1.7. Fatores de construção da cultura 1.8. Grau de partilha da cultura
<b>2. Criação do mega-agrupamento de escolas</b>	2.1. Argumentos convocados pela direção regional de educação 2.2. Posição tomada pelos diretores e por outros órgãos das escolas envolvidas 2.3. Posição da autarquia e das associações de pais 2.4. Reações micropolíticas à criação do mega-agrupamento 2.5. Estratégias implementadas na nova organização 2.6. Relações entre escolas no mega-agrupamento 2.7. Relações com a autarquia
<b>3. (Re)construção da cultura organizacional no mega-agrupamento</b>	3.1. Papel do diretor e de outras lideranças 3.2. Conceção de cultura adotada 3.3. Modalidades de interação entre culturas das organizações envolvidas 3.4. Choques e resistências culturais 3.5. Estratégias de preservação do património cultural e simbólico 3.6. Papel dos professores, alunos, pais e pessoal não docente
<b>4. Manifestações culturais no mega-agrupamento</b>	4.1. Manifestações culturais e simbólicas 4.2. Grau de partilha da cultura 4.3. Lógicas de ação 4.4. Cenários culturais

Fonte: Elaboração própria

Finalmente, após sucessivas leituras verticais de todo o *corpus* documental, incluindo a parte documental e os dados de observação, introduziram-se ajustamentos no sistema de categorias, o qual ficou estabelecido consoante a Tabela 7 apresenta.

<sup>19</sup> A fórmula é:  $F = (Ta / (Ta + Td)) \times 100$ , em que F corresponde ao índice de fidelidade ou fiabilidade do processo, Ta representa a quantidade de casos em que houve acordo entre o investigador e o codificador exterior e Td a quantidade de casos em que se verificou desacordo entre ambos. Desta forma, o índice de fidelidade ou fiabilidade do processo de categorização calculou-se dividindo o número de acordos entre os dois codificadores pelo total de acordos e desacordos (Esteves, 2006, p.124).

## 7.2. Codificação dos dados

A codificação consiste na transformação dos dados brutos recolhidos, tendo em vista obter uma representação do conteúdo, capaz de esclarecer sobre as características do texto (Bardin, 1995). As principais operações envolvidas na codificação são, por um lado, o recorte e a diferenciação vertical e, por outro, o reagrupamento e a comparação horizontal dos dados (Amado, Costa & Crusoé, 2013).

Tabela 7  
*Sistema final de categorias*

TEMA	CATEGORIA
1. A escola secundária, a escola básica e o agrupamento vertical como organizações escolares	1.1. Características organizacionais da escola secundária: instalações; direção e gestão; alunos e professores; equipamentos; meio 1.2. Características organizacionais do agrupamento vertical 1.3. Lógicas de ação
2. Património cultural e simbólico da escola básica, do primeiro agrupamento vertical de escolas e da secundária	2.1. Valores, crenças e princípios 2.2. Histórias e patrono 2.3. Regras 2.4. Práticas: pedagógicas, gestão da disciplina 2.5. Significados partilhados 2.6. Manifestações: rituais, símbolos, cerimónias, comemorações, atividades 2.7. Fatores de construção da cultura: direção, lideranças, participação 2.8. Grau de partilha da cultura
3. Criação do mega-agrupamento de escolas	3.1. Argumentos convocados pela direção regional de educação 3.2. Posição tomada pelos diretores e órgãos das escolas envolvidas (agrupamento vertical e escola secundária) 3.3. Posição da autarquia e das associações de pais 3.4. Reações micropolíticas à criação do mega-agrupamento
4. (Re)construção da cultura organizacional no mega-agrupamento	4.1. Papel do diretor e de outras lideranças 4.2. Conceção de cultura adotada 4.3. Modalidades de interação entre culturas das organizações envolvidas 4.4. Choques e resistências culturais 4.5. Estratégias de preservação do património cultural e simbólico 4.6. Papel dos professores, alunos, pais e pessoal não docente
5. O mega-agrupamento como organização	5.1. Características organizacionais 5.2. Estratégias implementadas na nova organização 5.3. Relações entre escolas no mega-agrupamento 5.4. Relações com a autarquia
6. Manifestações culturais no mega-agrupamento de escolas	6.1. Valores e princípios 6.2. Manifestações culturais e simbólicas 6.3. Conceção de cultura: técnica de gestão ou construção? 6.4. Fatores de construção da cultura: lideranças, professores, alunos 6.5. Regras, práticas e significados partilhados 6.6. Lógicas de ação 6.7. Avaliação dos alunos 6.8. A (in)disciplina 6.9. Currículo e gestão pedagógica 6.10. Avaliação (interna e externa) da organização 6.11. Reconhecimento do mérito escolar 6.12. Grau de partilha da cultura 6.13. Cenários culturais

Fonte: Elaboração própria

Assim, iniciou-se a codificação das entrevistas individuais, identificando unidades de registo, ou seja, “o segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise” (A. Sousa, 2005, p.270). Para a delimitação das unidades de registo, utilizou-se um critério semântico, ou seja, foram

recortados segmentos com significado específico e autónomo (J. Lima, 2013), enquadrados numa classificação englobando a proposição, o tema e o acontecimento ou incidente crítico (Amado, Costa & Crusoé, 2013). Na proposição, integraram-se segmentos constituídos por uma frase com uma relação entre dois ou mais termos; no tema, incluíram-se diversas proposições que se referem a “práticas, atitudes e valores, comportamentos, perspetivas, fatores, causas ou consequências” (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p.317); e, no acontecimento ou incidente crítico, consideraram-se factos esporádicos, mas complexos e “marcantes”, que permitem fazer inferências sobre o(s) indivíduo(s) que o(s) realiza(m).

Como unidade de contexto, selecionou-se o material de cada um dos instrumentos de recolha de dados (por exemplo, a unidade de contexto A corresponde à entrevista da diretora do agrupamento vertical, enquanto a unidade de contexto D se refere à entrevista coletiva dos professores) (Apêndice n.º 7). As unidades de registo foram recortadas, espartilhando verticalmente, para a sua definição, as duas entrevistas e os documentos selecionados. Cada unidade de registo, depois de terem sido eliminados elementos secundários (palavras, essencialmente, ou, por vezes, frases), cuja presença se considerou dispensável face à explicitação do conteúdo específico do segmento, foi identificada com um pequeno título (indicador) e numerada sequencialmente (unidade de enumeração). As unidades de registo assim delimitadas foram associadas e agregadas a um dado tema e categoria. Quanto à codificação do *corpus* documental das entrevistas coletivas, o procedimento foi idêntico ao das entrevistas individuais, com exceção do facto de, naquelas, as unidades de registo serem introduzidas com um código dos diversos participantes (P1, P2...).

Por sua vez, na codificação dos dados de pesquisa de terreno, utilizou-se um procedimento diacrónico, identificando-se o contexto de observação, a unidade de registo com um título (indicador) que exprime o conteúdo fundamental da observação, a descrição da observação propriamente dita, apoiada, por vezes, em discursos dos participantes (Apêndice n.º 6). As unidades de registo foram acompanhadas de anotações com indicações sobre documentação a analisar, esclarecimentos, interpretações e sugestões de aprofundamento posterior.

Em seguida, procedeu-se ao reagrupamento e comparação horizontal de todo o *corpus* documental, tendo-se iniciado a elaboração de uma grelha de categorização global (Apêndice n.º 7). A grelha foi estruturada a partir do sistema final de categorias (cf. Tabela 7), mencionando os temas e categorias nela identificados e agregando as unidades de registo/indicadores de todo o *corpus* documental à respetiva categoria e tema. Desta forma, concluiu-se uma grelha de categorização de todo o *corpus* documental, mantendo, por um lado, a sequência numérica das unidades de registo por unidade de contexto, mas, por outro, criando condições para a descrição e interpretação dos dados, a partir do agrupamento horizontal, por cada categoria, da identificação das unidades de registo/unidades de contexto/unidades de enumeração provenientes dos diversos instrumentos de recolha, cujo sentido se apresenta igual ou próximo entre si.

## 8. Apresentação dos resultados

A interpretação dos resultados foi efetuada a partir da grelha global de categorização da informação (Apêndice n.º 7), tendo-se recorrido à respetiva comparação e confronto na busca do significado das representações verbalizadas pelos participantes do estudo, das enunciadas nos diversos documentos ou das recolhidas através da pesquisa de terreno. Inicialmente, os resultados basearam-se numa “atividade descritiva, com um nível de inferência baixo” (Amado & Vieira, 2013b, p.378), procurando-se, posteriormente, ir além deste nível descritivo e introduzindo, de forma progressiva, um nível interpretativo, tendo em vista atribuir um sentido aos indicadores recolhidos durante a pesquisa, para, finalmente, se entrar no plano da teorização mediante o “confronto entre esquemas conceptuais que vão [foram] sendo elaborados e os novos dados recolhidos, com o objetivo de consolidar a teoria” (N. Afonso, 2005, p.119).

Neste sentido, articulando as dimensões descritiva e interpretativa, em primeiro lugar, procedeu-se à descrição dos dados no respeito pela “estrutura analítica deduzida do enquadramento conceptual do estudo” (N. Afonso, 2005, p.115) e operacionalizada no sistema final de categorias (Tabela 7). Em seguida, tentou-se a interpretação dos dados, ensaiando a construção de um texto com novos significados atribuídos “aos factos, situações e discursos dos atores, numa lógica compreensiva global” (N. Afonso, 2005, p.116), que procurou dar resposta aos objetivos/questões/proposições de investigação apresentados, mas evitando resvalar para uma lógica especulativa não sustentada pelos dados recolhidos.

Na preparação do relatório, prestou-se atenção a alguns alertas, em particular o que refere que, em trabalhos de investigação, “as pontes e as articulações entre o objeto teórico e o objeto empírico nem sempre são claras” (Torres & Palhares, 2014, p.31), pelo que se procurou respeitar recomendações no sentido de evitar que o texto com o enquadramento teórico estivesse desligado da pesquisa empírica ou que as duas partes se confundissem de tal modo que o leitor ficaria sem saber “se está diante de um relato feito a partir dos dados [...] ou se de um autor consultado” (Amado & Vieira, 2013b, p.385).

A redação final do relatório de investigação procura concretizar a orientação de proximidade em relação ao desenvolvimento do processo e aos resultados da investigação através do respeito, tanto quanto possível, da sequência definida no sistema final de categorias (Amado & Vieira, 2013b). Assim, seguindo a orientação proposta por Borralho, Fialho e Cid (2015), optou-se pela redação de sínteses horizontais, tendo como referência a categoria, a partir das quais foi elaborada a síntese interpretativa final. Por outro lado, a narrativa socorre-se, de forma sistemática, de citações do *corpus* documental, utilizando-se dois procedimentos básicos: por um lado, em situações de paráfrase, identificam-se e localizam-se as unidades de registo; por outro, em citações diretas, transcrevem-se e localizam-se as unidades de registo consideradas mais expressivas.



Este trabalho de bricolage, para utilizar o conceito referido no princípio deste capítulo, tem três finalidades principais. Por um lado, pretende que as referências assumam um papel de ilustração do texto, conferindo mais ênfase e ritmo à narrativa; por outro, visa reconstruir, de forma metódica e sistemática, o sentido atribuído pelos participantes às suas ações, a partir da relação das declarações com a conceptualização inserida no sistema de categorias; finalmente, apresenta uma finalidade probatória, tendo em vista a possibilidade de o leitor aferir sobre a qualidade da interpretação efetuada pela investigação.

## **9. Validade ou credibilidade do estudo**

A qualidade e o rigor científico da investigação realizada no âmbito do paradigma qualitativo têm sido objeto, desde os anos oitenta do século passado, de intensa polémica, podendo identificar-se três posições distintas: por um lado, os que consideram que a especificidade do paradigma qualitativo implica a inadequação dos critérios de cientificidade da investigação quantitativa e positivista, levando-os a atribuir um papel secundário à problemática do rigor na investigação; no plano oposto, aqueles que entendem que a qualidade da investigação qualitativa depende da utilização dos mesmos critérios de validade e a fiabilidade próprios da investigação quantitativa; finalmente, numa posição intermédia, os que pensam que a investigação qualitativa deve preocupar-se com a questão do rigor científico, respeitando critérios de qualidade específicos, distintos dos utilizados pela investigação quantitativa (Coutinho, 2008).

Tradicionalmente, a qualidade de uma investigação pressupõe o recurso a procedimentos que respeitem critérios de validade, de fiabilidade (fidelidade ou fidedignidade) e de representatividade (N. Afonso, 2005). A validade pretende garantir que se investiga, realmente, o que se pretende, o que implica verificar se as questões orientadoras cobrem o objeto e a finalidade de investigação, que se procedeu à recolha de informação sobre todas as questões previstas no plano e, em último lugar, que os dados contemplam diversas perspetivas, sem estarem, à partida, enviesados pela seleção dos participantes (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003). Por sua vez, a fiabilidade relaciona-se com a replicabilidade das conclusões, ou seja, com a possibilidade de diferentes investigadores, utilizando os mesmos instrumentos, poderem chegar a resultados idênticos sobre o mesmo assunto (Coutinho & Chaves, 2002), pelo que a fiabilidade constitui a garantia “de que os dados se referem a informação efetivamente recolhida e não foram *fabricados*” (N. Afonso, 2005, p.112). Finalmente, a avaliação da qualidade dos dados mediante um critério de representatividade garante que os sujeitos envolvidos representam o conjunto dos sujeitos dos contextos onde a pesquisa se realiza (N. Afonso, 2005).

Na linha da perspetiva intermédia que atrás se identificou, alguns autores têm proposto quatro critérios de aferição da qualidade da investigação qualitativa: a credibilidade, a transferibilidade, a consistência e a aplicabilidade ou confirmabilidade (Coutinho, 2008; Amado & Vieira, 2013a).

A credibilidade corresponde, na investigação qualitativa, ao critério de validade interna da investigação quantitativa. Quanto à validade interna, pretende-se averiguar se as conclusões, sustentadas pelo trabalho de investigação e pelos resultados obtidos, representam ou explicam a realidade estudada (Coutinho & Chaves, 2002; Amado & Vieira, 2013a). No caso da credibilidade, as conclusões devem refletir se “as construções/reconstruções do investigador reproduzem os fenómenos em estudo e/ou os pontos de vista dos participantes na pesquisa” (Coutinho, 2008, p.8), designadamente, se as conclusões do estudo, obtidas através dos métodos e técnicas de recolha de dados e respetivas técnicas de análise, são plausíveis e se articulam com o enquadramento teórico (Amado & Vieira, 2013a). Neste sentido, a credibilidade deve manifestar-se nos três níveis já identificados (Maxwell, 2013; Amado & Vieira, 2013a): no nível descritivo, a propósito da fidelidade da descrição em relação ao que se viu e ouviu; no nível interpretativo, relativamente à congruência dos registos com os pontos de vista dos participantes; e no nível teórico, no plano da coerência entre os dados recolhidos junto dos participantes e a construção teórica e interpretativa realizada pelo investigador.

As estratégias utilizadas no presente estudo de caso para lhe conferir credibilidade foram a presença prolongada no contexto de investigação, a verificação e corroboração pelos participantes, a triangulação e o acompanhamento e revisão do trabalho pelos orientadores (Coutinho, 2008; Maxwell, 2013; Amado & Vieira, 2013a). A verificação pelos participantes diz respeito à análise conjunta efetuada pelo investigador e pelos participantes sobre a exatidão, a adequação e a imparcialidade das observações, dos registos, das representações e das interpretações (Stake, 2007; Simons, 2011), tendo-se procurado garantir esta verificação, no presente estudo, através da disponibilização prévia dos guiões e das respetivas grelhas de categorização das entrevistas e dos painéis, com ponderação das sugestões recolhidas, bem como da verificação pelos participantes das respetivas declarações, após a transcrição das entrevistas. Por outro lado, uma primeira versão do texto relativo ao agrupamento vertical foi aprovada pela diretora deste agrupamento, enquanto, relativamente à escola secundária e ao mega-agrupamento de escolas, o texto inicial e as conclusões foram validadas por dois dos participantes no estudo.

Entretanto, a presença prolongada no contexto em estudo (três anos) favoreceu a realização de múltiplas observações e o estabelecimento sistemático de contactos formais e informais, permitindo apreender a cultura dos participantes, ganhar a sua confiança, efetuar a comparação entre dados e, conseqüentemente, rever informação contraditória recolhida junto dos participantes ou resultante da interpretação da investigação (Coutinho, 2008; Amado & Vieira, 2013a).

Por sua vez, a triangulação consiste em “combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa” (Coutinho, 2008, p.9), com o objetivo de reunir e reforçar argumentos que sustentem as conclusões mais importantes do estudo (Simons, 2011). Propostas, inicialmente, por Norman Denzin, em 1978, tornaram-se clássicas quatro estratégias de triangulação - a triangulação de dados, a triangulação metodológica, a triangulação de teorias e a triangulação do investigador (Stake, 2007; Simons, 2011) -, tendo, no presente estudo, sido mobilizadas as duas primeiras, consideradas, geralmente, como as mais comuns na investigação com estudo de caso. Assim, a triangulação das fontes pretendeu confrontar dados obtidos através de fontes diversas (alunos, professores, autarquia, diretores, documentos) no sentido de “verificar se o fenómeno em estudo se mantém inalterado noutros momentos, noutros espaços ou quando as pessoas interagem de forma diferente” (Morgado, 2013, p.125). A triangulação metodológica, a mais reconhecida estratégia, procurou garantir a validade ou credibilidade da investigação através da utilização de diversos métodos e técnicas de recolha de dados (a entrevista, a observação, o painel, o incidente crítico).

Finalmente, o acompanhamento e a revisão pelos orientadores, ao introduzirem um olhar de especialistas externos ao contexto em estudo, mas conhecedores da problemática geral da investigação, apoiaram a elaboração inicial do projeto (objetivos da investigação e metodologia), sugeriram linhas de pesquisa, forneceram retorno escrito sobre desenho teórico, colocaram questões sobre métodos e interpretações, escutaram as ideias e preocupações da investigação e, finalmente, validaram as conclusões inseridas no relatório final (Cresswel & Miller, 2000).

O critério de consistência corresponde, na investigação qualitativa, ao critério de fiabilidade na investigação quantitativa, pretendendo-se com ele averiguar se “as descobertas de uma investigação se repetiriam de um modo consistente se se replicasse a investigação com os mesmos participantes (ou semelhantes) no mesmo (ou semelhante) contexto” (Amado & Vieira, 2013a, p.366). No caso da investigação qualitativa, a replicabilidade é, praticamente, impossível em virtude de os conceitos serem (re)construídos no decurso do processo de investigação e, portanto, apresentarem dificuldades de compreensão e aplicação fora desse processo (Amado & Vieira, 2013a), além de a natureza da interação entre o investigador e os participantes tornar os resultados dificilmente repetíveis (Coutinho, 2008). Apesar disso, João Amado e Cristina Vieira (2013a) sugerem que, tendo em vista garantir a confiança nas intenções e na metodologia do investigador, bem como a consistência dos resultados, seja utilizada a estratégia de triangulação já referida, além da “descrição rigorosa dos processos de investigação utilizados” (Amado & Vieira, 2013a, p.367) e do contexto em que ela se realizou, orientações que se adotaram neste trabalho.

## 10. Transferibilidade ou generalização do estudo

O critério de transferibilidade diz respeito à possibilidade de os resultados obtidos num determinado contexto poderem ser aplicados noutro, apresentando semelhanças com o conceito de generalização ou de validade externa da investigação positivista (Coutinho, 2008). Na verdade, enquanto no paradigma hipotético-dedutivo se pretende saber se é possível efetuar generalizações estatisticamente confirmáveis, na investigação qualitativa discute-se a possibilidade de as conclusões poderem ser transferidas para outros contextos relativamente próximos e homogéneos (Amado & Vieira, 2013a).

A possibilidade de generalização das conclusões formuladas em estudo de caso constitui um problema central desta estratégia de investigação, embora o sentido e o uso do conceito de generalização sejam diferentes daqueles que a investigação quantitativa e positivista lhes atribui (Simons, 2011). De facto, para esta, o caso é representativo, constitui uma amostra de uma determinada população, pelo que as conclusões do estudo adquirem um determinado grau de predição, podendo generalizar-se a toda a população. Na investigação qualitativa com estudo de caso, o caso não é típico nem representativo de uma determinada população, embora possa apresentar semelhanças com outro. Neste sentido, a generalização das conclusões de um caso para outro não é independente dos respetivos contextos, pelo que o significado dessa generalização “depende da manutenção de uma conexão com as particularidades do caso concreto no seu contexto” (Simons, 2011, p.227).

Assim, o investigador com estudo de caso não tem, necessariamente, a possibilidade de generalizar no sentido positivista, mas de demonstrar em que condições as conclusões teóricas que retira num contexto podem ser aplicadas a outros contextos ou utilizadas por outros investigadores. Estamos, assim, perante a chamada generalização analítica (Yin, 2016), em que se “deve procurar desenvolver, e depois discutir, como [os] seus resultados podem ter implicações para uma melhor compreensão de determinados conceitos” (Yin, 2016, p.89), também designada como generalização relacionada à teoria (Coutinho, 2008) ou generalização naturalista (Stake, 2010). A generalização naturalista é definida deste modo por Stake (2010, p.78):

*As pessoas aprendem quando recebem [...] generalizações explicadas de outras pessoas, normalmente, autores, professores, autoridades. E também generalizam a partir da sua própria experiência. [...] Decidimos chamar naturalistas a estas generalizações para as distinguir das generalizações explicadas (proposicionais). As generalizações naturalistas são conclusões a que se chega a partir do envolvimento pessoal nos assuntos do quotidiano ou através de uma experiência de outrem tão bem construída que as pessoas a sentem como se elas próprias a tivessem vivido. Não está claro se as generalizações obtidas através destas duas formas diferentes sejam guardadas na mente, separadas de algum modo.*

Na verdade, Stake (2007) considera que a preocupação com a generalização é contraditória relativamente à procura do particularismo e da singularidade do caso e, nesse sentido, a generalização não deveria constituir, simplesmente, uma preocupação do investigador. Apesar disso, o autor não foge ao problema, criando este conceito de “generalização naturalista”, segundo a qual o que aprendemos num caso pode ser semelhante ou diferente em relação a outro(s) caso(s) conhecido(s) e, nessa medida, a sua descrição detalhada, complexa e densa pode ser objeto de comparação, por parte do leitor, relativamente ao que ele mesmo observou ou vivenciou noutro(s) contexto(s) (Duarte, 2008).

Considerando convincente esta conceptualização de generalização naturalista, Helen Simons (2011) adverte, no entanto, que pode exigir-se ao investigador para apresentar provas robustas das conclusões apresentadas, a fim de não deixar ao leitor a decisão sobre o que é relevante para si próprio e para o contexto onde age. E, neste sentido, a autora propõe a possibilidade de a generalização abarcar também conceitos e processos desenvolvidos a partir do caso estudado, transferíveis para circunstâncias e contextos específicos diferentes, a que Stake chama, como vimos, “generalizações proposicionais” (2010, p.79), relacionadas com as proposições teóricas do investigador.

No caso dos conceitos, à medida que se analisam e interpretam os dados, formula-se uma teoria do caso. Estes conceitos têm sentido num determinado caso, mas apresentam um significado semelhante num outro do mesmo género, mesmo que o contexto seja diferente. Assim, “é o conceito que se generaliza, não o conteúdo ou o contexto” (Simons, 2014, p.466). O mesmo se diga a propósito da generalização de processos, na medida em que é possível identificar um processo relevante num caso, possível de transferir para outros, independentemente do seu contexto concreto.

Uma outra possibilidade de generalização, que a autora apelida de “generalização situada” (Simons, 2011, p.230), pode ocorrer desde que se mantenha uma conexão com a situação na qual os conceitos foram inicialmente produzidos. Embora próxima da generalização naturalista, a especificidade desta “generalização situada” decorre “de uma interpretação partilhada dos temas e dos problemas que a investigação analisa[va] e da experiência coletiva [...] de desenhar, realizar e analisar a investigação” (Simons, 2011, p.231).

Estas formas de generalização são pertinentes quando se torna necessário justificar o estudo de caso numa investigação. No entanto, Helen Simons (2014) sustenta que, paradoxalmente, a particularização, ou seja, “uma descrição rica de perspetivas e significados interpretados num contexto concreto” (p.466) é a justificação mais profunda para o que se aprende com o estudo de caso, enquanto Stake (2007, p.11) afirma que “o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um único caso”. Flyvberg (2004) considera que, por estas razões, o estudo de caso se revela adequado para identificar “cisnes negros” pois, “o que parece branco com frequência é

negro quando se analisa de perto” (p.43). Finalmente, Simons argumenta desta forma em relação ao que considera ser a força essencial do estudo de caso (2014, pp.466/467):

*[...] Se formos capazes de captar e descrever a singularidade e a essência de um caso com todos os seus particularismos e apresentá-lo de forma que possamos reconhecê-lo, descobriremos algo com um significado universal. Isto constitui, em certa medida, um paradoxo. Quanto mais aprendemos em profundidade sobre a especificidade de uma pessoa, de uma situação ou de um contexto, mais provavelmente podemos descobrir algo de caráter universal. Esta forma de compreensão baseia-se quer no modo como têm emergido muitas descobertas científicas, quer naquilo que aprendemos com artistas, poetas ou romancistas, que nos despertam ao comunicarem uma verdade que reconhecemos em pessoas, em relações humanas e/ou em contextos sociais.*

## **11. Objetividade, confirmabilidade e neutralidade: papel do investigador na investigação**

A confirmabilidade é o critério da investigação qualitativa paralelo ao de objetividade na investigação quantitativa (Coutinho, 2008), significando que com ele se pretende identificar em que medida as conclusões da investigação resultam “dos participantes investigados e condições da investigação e não se devem às inclinações, motivações, interesses, perspetivas, etc., do investigador” (Amado & Vieira, 2013a, pp.367/368). Este critério aproxima-se do de neutralidade, através do qual se procura garantir que os resultados da investigação decorrem dos primeiros (participantes e condições da investigação) e não do segundo (investigador), ou em que medida “os dados são isomórficos dos objetos a que se reportam, ou seja, o seu valor de verdade” (Rodrigues, 1993, p.44). Contudo, considerando a possibilidade de emergência de perspetivas diversas entre os participantes, a neutralidade pode ainda ser entendida em termos de imparcialidade, procurando garantir “a representação equilibrada e equitativa das diferentes (e porventura conflitantes) perspetivas dos implicados ou participantes” (Rodrigues, 1993, p.44).

A proximidade em termos emocionais, sociais e culturais entre o investigador e os participantes na investigação qualitativa (Amado & Vieira, 2013a), bem como o facto de o primeiro ser o principal instrumento de recolha de dados, num processo em que a interação é sistemática, implicam a eventualidade de as visões, crenças e valores do investigador poderem interferir na investigação, sendo, por isso, necessário proceder à sua localização no processo de investigação e ao controlo da sua subjetividade (Simons, 2011). De acordo com Robert Yin (2016), o objetivo da apresentação do que designa como o “self reflexivo” do investigador é “fornecer à audiência informações suficientes para que ela possa fazer a sua própria avaliação dos potenciais efeitos (desejáveis e indesejáveis) de suas lentes” (p.242).

Segundo Stake (2007), o investigador desempenha diversos papéis ao longo de uma investigação, optando, de forma contínua, quanto à forma como eles são desempenhados, embora o mesmo autor considere que “talvez a escolha mais importante seja até que ponto o investigador deverá ser ele próprio” (Stake, 2007, p.119) no processo de investigação. Esta afirmação aproxima-se daquela que defendem Valerie Bentz e Jeremy Shapiro quando afirmam: “Acreditamos que a pessoa está sempre no centro do processo de investigação” (Bentz & Shapiro, 1998, p.4). Como diz Simons (2011, p.225), “as interpretações subjetivas são parte da força da investigação com estudo de caso”, pelo que a subjetividade não é algo que possa ou deva ser evitado, qualquer que seja o método escolhido, embora ela apresente mais visibilidade na investigação qualitativa na medida em que, nesta, as pessoas e o próprio investigador são parte integrante do caso em estudo.

No mesmo sentido, Alan Peshkin (1988) escreve que a subjetividade, entendida como a qualidade de um investigador que influencia os resultados de qualquer investigação, “está presente ao longo de todo o processo de investigação” (p.17), sendo fundamental que o investigador a identifique, a fim de refletir sobre o modo como ela pode influenciá-lo e aos seus resultados. Neste sentido, no próximo ponto, pretende-se aprofundar este aspeto, identificando visões, crenças e valores do investigador, a fim de, pelo menos, “revelar aos leitores onde o eu e o sujeito [investigador] se uniram” (Peshkin, 1988, p.17).

Em todo o caso, tendo em consideração a necessidade de controlar a influência da subjetividade do investigador, é fundamental mostrar-se reflexivo. “Ser reflexivo significa pensar de que forma as nossas ações, valores, crenças, preferências e tendências influenciam o processo e o resultado da investigação” (Simons, 2011, p.134), pelo que, num estudo de caso qualitativo, onde se pretende interpretar a realidade a partir da observação das experiências dos outros e das histórias por eles relatadas, importa documentar a forma como os primeiros interagiram com as segundas ao longo do processo, a fim de os leitores poderem concluir se as inferências feitas foram justificadas, se se distinguiu entre a descrição e a interpretação, se a escrita é feita de forma imparcial ou se permitimos que as nossas opiniões tenham prevalecido, em prejuízo das produzidas pelos participantes no estudo.

## **12. Ética e investigação**

As questões controversas que anteriormente foram abordadas a propósito dos paradigmas da investigação, em particular a problemática da validade do estudo, também se colocam relativamente à questão da ética na investigação. Neste caso, a problemática adquire os seguintes contornos: se o paradigma positivista definiu uma linha de demarcação entre a componente prescritiva da investigação e a sua dimensão científica e metodológica, considerando enviesado o estudo que não

garanta essa demarcação, por sua vez, o paradigma qualitativo venceu o papel crucial da ética na investigação, na medida em que, contestando a neutralidade do investigador defendida pelo paradigma positivista, “as crenças, as normas e outros aspetos não estão, simplesmente, aí à espera de ser investigados, pelo contrário, são negociados e «construídos» através das interações entre os investigadores e aqueles que são o objeto do estudo” (Howe & Moses, 1999, p.32).

Esta questão tem-se agudizado nas últimas décadas pelo facto de um número crescente de professores e investigadores estudarem o próprio contexto onde desenvolvem a sua atividade profissional, com recurso a metodologias essencialmente qualitativas, através de projetos de investigação onde definem objetivos de âmbito normativista e pragmático ou, simplesmente, de aprofundamento de um determinado domínio de investigação (J. Lima, 2006). Estas circunstâncias verificam-se na presente investigação, com a exceção dos objetivos de investigação, uma vez que, nesta, eles apresentam uma natureza analítica ou interpretativa e, portanto, não pragmática.

A superação dos dilemas éticos na investigação qualitativa pode passar pelo chamado “conceito da posicionalidade”, proposto por Linda Alcoff (1991) para identificar práticas discursivas que envolvem não apenas a produção do texto, mas também “a sua posição num contexto social, incluindo as pessoas envolvidas na ação ou afetadas pelo discurso” (p.12). Pendlebury e Enslin desenvolvem este conceito de posicionalidade do modo seguinte (2001, p.365):

*O conceito de posicionalidade [...] define os indivíduos em termos da sua posição social, das suas experiências históricas e dos contextos externos em vez de um ou outro atributo considerado essencial. A perspetiva posicional pretende situar-se num ponto intermédio entre dois polos opostos: uma visão humanista do indivíduo como um ator racional e autónomo e uma visão pós-estruturalista do indivíduo como um desempenho linguístico ou [...] entre o sujeito universal do humanismo e o sujeito despersonalizado do pós-estruturalismo.*

Neste sentido, importa explicitar que o investigador tem uma longa carreira profissional na escola pública, iniciada no princípio dos anos setenta do século passado, precisamente no ano da revolução democrática, desencadeada na sequência do 25 de abril de 1974. Na verdade, o investigador viveu as mudanças ocorridas com o “ensaio autonómico e autogestionário levado a cabo nas escolas desde os primeiros dias” (L. Lima, 2014a, p.143) a seguir ao golpe, bem como as incidências da “segunda edição da gestão democrática” (L. Lima, 2014a, p.144), introduzida pela publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro<sup>20</sup>, no âmbito da qual, aliás, desempenhou funções de presidente do conselho diretivo desde meados da década de oitenta até meados dos anos noventa. Neste sentido, a experiência pessoal e profissional do investigador sugere, como pertinente, a necessidade de exprimir a sua adesão a valores e princípios democráticos da

---

<sup>20</sup> A gestão democrática dos estabelecimentos de ensino foi introduzida pelo Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, através da criação de “comissões democraticamente eleitas” nas escolas, de forma provisória até à regulação definitiva do processo. Na realidade, alguns meses depois, o Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, estabeleceu o regime de funcionamento dos três órgãos (conselho diretivo, conselho pedagógico e conselho administrativo) das escolas, onde estavam diferenciadamente representados professores, alunos, pessoal administrativo e pessoal auxiliar. Este regime foi implementado a título experimental, prevendo-se que, até 31 de dezembro de 1975, fosse revisto. A revisão só veio a efetuar-se através do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 24 de outubro.



organização e do funcionamento da escola pública, como a eletividade dos órgãos de gestão geral e gestão intermédia, a participação substantiva dos interessados no processo de decisão, a colegialidade nos órgãos de governo escolar e de gestão pedagógica intermédia (L. Lima, 2014b), um currículo democrático (Beane & Apple, 2000) apoiado em práticas educativas democráticas (Patacho, 2011), numa escola com preocupações de inclusão (Casanova, 2018).

Estes valores podem interferir na construção da interpretação de uma realidade educativa e organizacional que, a partir de meados da década passada, se modificou, quer devido à afirmação progressiva do carácter unipessoal da gestão, ao abandono da natureza eletiva dos órgãos, em particular na gestão intermédia, e na própria eleição condicionada e indireta do diretor, bem como à afirmação de uma lógica de construção da decisão educativa do tipo topo-base, quer devido à crescente preocupação com os resultados dos alunos e com o sucesso escolar, num contexto de progressiva introdução de princípios e práticas gerencialistas importadas do meio empresarial, e de concorrência entre escolas provocada pela avaliação externa e a divulgação de resultados de exames nacionais em meios de comunicação social.

Por outro lado, admite-se que, no contexto de investigação, esta história e posicionamento pessoal conduzam à estruturação de uma “reciprocidade assimétrica” (Edwards & Mauthner, 2002, p.26) na relação com os participantes no estudo, o que passa pelo reconhecimento de dificuldades ao nível da compreensão do ponto de vista dos outros pelo investigador ou da visão do mundo a partir da perspectiva deles. De acordo com Rosalind Edwards e Melanie Mauthner (2002), a reciprocidade assimétrica significa “reconhecer que há aspetos das posições das outras pessoas que não compreendemos, embora estejamos abertos a investigar sobre elas e a tomá-las em consideração” (p.26), o que supõe estabelecer um diálogo capaz de levar os participantes a compreender os outros através das suas diferenças, sem reverter a perspectiva ou identificar-se com eles, incluindo não ignorar ou esbater as questões do poder, mas prestar-lhes atenção.

Ora, ao longo deste capítulo, foram descritos procedimentos utilizados, tendo em vista conduzir a investigação de uma forma eticamente adequada, designadamente, a propósito do acesso ao campo de investigação, da obtenção do consentimento informado dos participantes no estudo e da garantia de confidencialidade (J. Lima, 2006), que pretenderam concretizar três princípios éticos fundamentais em investigação qualitativa: a minimização dos danos causados pela investigação, o respeito pela autonomia dos participantes e a preservação da sua privacidade (Traianou, 2014).

Mas, neste contexto, importa, também, identificar os procedimentos utilizados a propósito da redação do relatório de pesquisa e da publicação dos resultados. Aqui, a questão mais controversa na atualidade parece ser “o problema ético da representação” (J. Lima, 2006, p.149) no texto final do relatório, isto é, a definição do lugar e do estatuto que nele ocupam os participantes. John Gabriel (2000) especifica que o problema da representação diz respeito, designadamente, a definir “na voz de quem se escreve os resultados [...] e para quem é escrito o relatório” (p. 168), uma vez que as

operações de análise de conteúdo, em particular nas entrevistas, bem como a descrição, análise e interpretação dos dados, podem representar de forma incorreta ou mesmo silenciar alguns participantes. Na presente investigação, tendo em vista obviar este problema, além do respeito pelos testemunhos recolhidos, da transcrição correta dos discursos e da sua validação pelos participantes (Amado & Vieira, 2013a), foi enviada, como referimos, a alguns deles uma versão preliminar do relatório da investigação, tendo sido integradas, tanto quanto possível, as sugestões apresentadas (J. Lima, 2006).

Finalmente, como Pierre Bourdieu sublinhou, a redação do relatório tende a agudizar um sentimento de alguma inquietação junto dos participantes pelo facto de se tornarem “públicas conversas privadas, de se revelarem afirmações produzidas no contexto de uma relação baseada na confiança estabelecida entre duas pessoas” (Bourdieu, 1999, p.1), o que reforça a necessidade do recurso a práticas de anonimato dos participantes e da instituição, a utilização de pseudónimos e de nomes fictícios. No entanto, considerando alguma insuficiência desta prática, na medida em que certos indicadores podem fornecer elementos a partir dos quais se consegue chegar à identidade dos participantes ou da instituição, procurou recorrer-se a alguma ambiguidade e a imprecisões intencionais no sentido de dissimular a identidade real de uma e de outros.

## **CAPÍTULO VI**

---

# **CULTURAS ORGANIZACIONAIS EM CONSTRUÇÃO: DA ESCOLA PREPARATÓRIA À CRIAÇÃO DO MEGA- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**



Neste capítulo, pretende-se descrever, analisar e interpretar, numa perspetiva diacrónica, o processo de construção da cultura organizacional da escola preparatória - renomeada, posteriormente, escola básica do 2.º ciclo, escola básica do 2.º e 3.º ciclo (abreviadamente, EB 2/3) e, finalmente, escola básica integrada -, do primeiro agrupamento vertical de escolas e da escola secundária, organizações que, em 2012, vieram a integrar o mega-agrupamento de escolas escolhido como objeto do presente estudo. Mais concretamente, o propósito essencial do capítulo é identificar e reconhecer elementos das matrizes cultural e simbólica da escola preparatória, do agrupamento vertical e da escola secundária, procurando pôr em evidência, particularmente, aqueles elementos, como princípios, valores, crenças, símbolos, significados partilhados, regras, práticas e artefactos culturais (comemorações, cerimónias, rituais, patrono) que, consolidados ao longo do tempo, moldaram a identidade destas organizações e, eventualmente, numa fase posterior, vieram a revelar a sua (des)continuidade no processo de (re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento de escolas. Na parte final do capítulo, efetua-se também uma descrição do próprio processo de criação do mega-agrupamento, com o objetivo de identificar as lógicas de ação dos principais intervenientes com interesse nesse processo (poder político, administração educativa, autarquia, escolas, professores, pais e encarregados de educação e alunos).

## **1. Contexto da investigação: a escola preparatória, o agrupamento vertical e a escola secundária até à criação do mega-agrupamento de escolas**

O mega-agrupamento de escolas objeto deste estudo fica situado num município da região de Lisboa e Vale do Tejo. Foi criado em 2012, durante a primeira fase de implementação desta modalidade de organização escolar<sup>21</sup>, sendo atualmente constituído por uma escola secundária, sede da nova organização, uma escola básica integrada e três escolas básicas<sup>22</sup>. À data da criação do mega-agrupamento de escolas, a escola básica integrada e as três escolas básicas formavam um agrupamento vertical de escolas, criado a 10 de maio de 2004 e extinto em 2012, que disponibilizava como oferta educativa a educação pré-escolar e os três ciclos do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos). Este agrupamento vertical de escolas tinha a sua sede na escola preparatória de 2.º e 3.º ciclo, a qual, a partir da criação do agrupamento vertical, alterou a sua designação para escola básica integrada, devido ao facto de ter passado a oferecer também o 1.º ciclo. Analisemos, assim, alguns aspetos da construção da cultura destas diversas organizações, abarcando um horizonte temporal desde as respetivas origens até à sua integração no mega-agrupamento de escolas.

---

<sup>21</sup> Como referimos no Capítulo I, o início do processo de criação de mega-agrupamentos de escolas foi anunciado em julho de 2010, com base na Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, sendo retomado em 2012, apesar de uma Resolução da Assembleia da República (Resolução n.º 94/2010, de 11 de agosto) ter recomendado a suspensão imediata daquela Resolução do Conselho de Ministros (cf. Oliveira, 2013).

<sup>22</sup> Cf. Portaria n.º 9/2017, de 5 de janeiro. A Portaria n.º 45/2019, de 4 de fevereiro, conservou esta constituição do mega-agrupamento.

## **2. A escola preparatória/escola básica do 2.º ciclo/escola básica 2/3: prioridade à integração e à inclusão**

A escola preparatória foi criada em 1976, na sequência do Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de janeiro de 1967, que, tendo unificado o 1.º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico, instituiu o ciclo preparatório do ensino secundário, organizado em “duas classes anuais”. De acordo com a lei, deveria existir uma escola preparatória, pelo menos, em cada concelho. No caso do município onde decorre este estudo, além da escola preparatória já existente, tornou-se imperativa a criação de um novo estabelecimento de ensino, que pretendia responder à “grande necessidade de espaços” (A,14) escolares para satisfazer as carências educativas de um concelho em expansão demográfica. Na verdade, as instalações escolares existentes haviam esgotado a sua capacidade de acolhimento, tendo em conta o crescimento populacional do município provocado, na segunda metade dos anos setenta, pela fixação de famílias portuguesas provenientes das ex-colónias (retornados), por famílias africanas dessas mesmas colónias e, mais tarde, por famílias do Brasil e da América do Sul (B,66). Entretanto, no final dos anos oitenta do século passado, para responder a esta pressão demográfica, a autarquia dinamizou um programa de erradicação das barracas que haviam servido de precária habitação a estas famílias – então, cerca de 10% da população do concelho -, as quais passaram a beneficiar de melhores condições de vida, em consequência da construção de diversos bairros de realojamento de iniciativa municipal (B,66,67; D,176).

As características da população que a escola preparatória pretendia servir, tendo em conta que esta acompanhou “os embates sucessivos dos bairros de realojamento” (B,67), bem como o facto de esta escola constituir uma segunda escolha das famílias, pois a população escolar que a procurava “era mesmo o que as outras escolas não queriam” (A,15), repercutiu-se na sua cultura e no seu funcionamento interno. Na realidade, a heterogeneidade social, étnica e cultural que caracterizava a população recém-realojada (I,459), bem como os problemas sociais de droga, marginalidade, roubos e assaltos sentidos nos bairros de realojamento (A,7; B,66), transferiram-se para o interior da escola, gerando um clima interno pautado pela indisciplina dos alunos (A,15) e pela violência quotidiana, condições que ainda perduravam na primeira década do século XX (C,160)<sup>23</sup>.

As famílias de proveniência dos alunos apresentavam um elevado nível de carência socioeconómico, como esta declaração de um participante permite inferir (D,177):

*[...] Tem havido alguma diferença na população escolar. [...] Inicialmente, [...] os alunos apoiados pelo SASE [Serviço de Ação Social Escolar] eram uma percentagem muito elevada. Dava conta de que [...] havia [...] uma população carenciada [...]. Hoje em dia, a gente olha para uma*

---

<sup>23</sup> Por exemplo, em maio de 2005, um jornal eletrónico reportava uma situação numa das escolas do 1.º ciclo do agrupamento vertical - na altura, em fase de constituição -, transmitida pelo respetivo presidente da associação de pais, o qual referia a existência de um “clima de terror” na escola devido a atitudes e comportamentos de racismo dos auxiliares de ação educativa em relação a meninos de famílias dos antigos PALOP's e agressões verbais e físicas de professores e auxiliares a alunos, perante a inação da coordenadora da escola, muito contestada, e do presidente da comissão administrativa provisória do agrupamento, cuja demissão era requerida (cf. [www.cmjornal.pt/portugal](http://www.cmjornal.pt/portugal), consultado em 25 de setembro de 2019).

*turma e vê sete, oito alunos [...] com subsídio A e B – e, na altura via-se numa lista de alunos da turma, [...] que era quase metade, uns tinham [escalação] A, outros tinham [escalação] B [...]*<sup>24</sup>.

A escola preparatória iniciou a sua atividade em instalações provisórias, tendo a mudança para as atuais instalações ocorrido a partir de 1 de outubro de 1980. Fisicamente, o edifício apresenta a configuração e a tipologia das construções escolares edificadas naquela década para o ensino preparatório e o ensino unificado, dispondo de quatro blocos a rodear um pavilhão central, onde funcionam os serviços administrativos, pátios circundantes aos blocos e um pavilhão gimnodesportivo.

Como patrono da nova escola preparatória, foi escolhido um professor, cientista, investigador e divulgador de ciência, nascido no fim do século XIX na freguesia onde a escola ficou sediada, considerado localmente “uma figura proeminente” que “fazia a ligação com os pescadores” da zona (A,37). Contudo, em 1979, na sequência de legislação que estabeleceu regras uniformes para a denominação dos estabelecimentos de ensino, a escola preparatória adotou a designação da freguesia em que está implantada<sup>25</sup>. Esta denominação foi revertida para o anterior patrono em 1996, por vontade da comunidade escolar, depois de a escola preparatória ter sido extinta em 1993, substituída pela escola básica de 2.º/3.º ciclo.

Em 2007, três anos após a criação do agrupamento vertical, que também havia adotado a denominação da freguesia de implantação<sup>26</sup>, a escola abandonou de novo a referência ao patrono, retomando a designação de escola básica referenciada à sua freguesia, agora com a qualificação de “integrada”, na medida em que também passou a disponibilizar o 1.º ciclo. Apesar destas mudanças, a escola continuou a ser reconhecida e nomeada localmente com o nome do primeiro patrono, até para a distinguir das escolas primárias (mais tarde, escolas do 1.º ciclo, uma das quais também com educação pré-escolar), integradas em 2004 no agrupamento vertical.

No entanto, após a criação do mega-agrupamento de escolas, a publicação, em 2014, de normativo nacional com a rede pública de escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas<sup>27</sup>, chamou a atenção da comunidade escolar para a designação da escola nos documentos oficiais, que não identificava o patrono, mas a freguesia de implantação. Neste sentido, por proposta do diretor do

<sup>24</sup> O apoio a alunos economicamente carenciados, traduzido em auxílio financeiro para livros e material escolar, alimentação, transportes e alojamento, determinava-se a partir da capitação do rendimento familiar. A atribuição aos alunos dos escalões A e B (na atualidade, existe também um escalão C) correspondia a uma percentagem diferenciada no auxílio a atribuir para as despesas escolares do aluno, feito nas escolas pelo Serviço de Ação Social Escolar (SASE).

<sup>25</sup> As regras para a denominação dos estabelecimentos de ensino foram definidas pelo Decreto-Lei n.º 219/79, de 17 de julho, tendo a lista com as novas designações sido publicada pela Portaria n.º 608/79, de 22 de novembro. A transformação de escola preparatória em escola do 2.º e 3.º ciclo foi feita pela Portaria n.º 587/93, de 11 de junho. A Portaria n.º 419/96, de 28 de agosto, reverteu a denominação da escola para o anterior patrono.

<sup>26</sup> Cf. Portaria n.º 127-A/2007, de 25 de janeiro

<sup>27</sup> Cf. Portaria 30/2014, de 5 de fevereiro.

mega-agrupamento, a escola recuperou o nome do seu patrono a partir de 2018, como se conclui deste excerto de ata do conselho geral <sup>28</sup>:

*O Sr. Diretor apresentou a proposta de que a escola recupere o seu antigo nome. A proposta foi aprovada por unanimidade por considerarmos que é esse o nome porque o estabelecimento escolar é reconhecido [em] toda a comunidade educativa e porque não deve ser a exceção, uma vez que todas as escolas do agrupamento têm o nome de uma personalidade de reconhecido mérito.*

A escola preparatória/escola básica 2/3, as escolas primárias e, posteriormente, o agrupamento vertical não definiram quaisquer símbolos identificadores. No entanto, a escola preparatória e o agrupamento vertical adotaram a cor de laranja, de tal forma que os alunos, após a criação do mega-agrupamento, registaram a homogeneização das várias escolas da nova organização em torno da cor azul, própria da escola secundária (C,151).

Na escola preparatória e, mais tarde, no agrupamento vertical de escolas, as comemorações centravam-se em torno de datas festivas, umas relacionadas com o calendário religioso (o S. Martinho, o Natal, o Dia de Reis, a Páscoa), outras com a família (Dia do Pai, Dia da Mãe), outras com práticas sociais mais ou menos recentes (Dia dos Namorados, o Carnaval) e outras ainda com o que poderíamos considerar atividades de carácter cívico (Dia da Paz, Dia da Alimentação, Dia da Árvore, Dia Mundial da Criança, Dia Mundial da Água) (A,37; C,141). Também se realizava a comemoração de efemérides características de outros contextos culturais, como *Hallowe'en*, *Thanksgiving Day*, *Christmas* e *Boxing Day*<sup>29</sup>.

Contudo, não existia um dia específico dedicado ao patrono – o “dia do patrono” -, como se pode inferir pelas dúvidas dos alunos em relação à identidade do patrono da escola básica integrada (C,143). A ausência desta comemoração formal também pode ser explicada pela alternância que a denominação da escola preparatória/escola básica 2/3/escola básica integrada registou ao longo do tempo, embora a escola não ignorasse a comemoração informal da efeméride, através atividades muito valorizadas pelos alunos (C,143), coincidindo com a data do nascimento do patrono, como se explicita neste excerto (A,37):

*[...] Quando havia a data de nascimento [do patrono], [...] muitas vezes os miúdos saíam em visitas para as zonas que ele frequentava [...], especialmente os mais pequenos, [...] também se chegou a festejar em termos de exposição na biblioteca de alguns textos que eram elaborados, outros que já existiam.*

Na escola preparatória/escola básica/integrada, as preocupações com a entrada de estranhos ao espaço escolar, por um lado, e a massificação progressiva da frequência da escola, por outro,

---

<sup>28</sup> Cf. ata n.º 5/2017-2021 do conselho geral, p.5. De facto, na Portaria n.º 45/2019, de 4 de fevereiro, a escola surge com o nome do seu patrono.

<sup>29</sup> Cf. também planos anual e plurianual do agrupamento.



levaram à vulgarização da regra de o aluno ser portador do cartão magnético para acesso quer ao espaço escolar, quer aos serviços do bar, refeitório e papelaria, enquanto os visitantes, em particular os pais e encarregados de educação, deveriam apresentar documento de identificação<sup>30</sup>. Por outro lado, em consequência do facto de a função de custódia ter sido progressivamente assumida pela escola, não era autorizada a saída dos alunos do recinto escolar, com exceção do período de almoço, mediante a autorização prévia do respetivo encarregado de educação<sup>31</sup>, o que levou ao estabelecimento pela organização de atividades para a ocupação plena dos tempos escolares dos alunos, em especial no caso de ausência dos professores a atividades letivas<sup>32</sup>.

Ao nível da oferta formativa, a escola preparatória começou por oferecer o ensino preparatório, designado pouco depois 2.º ciclo do ensino básico<sup>33</sup>, e, a partir de 1992/1993, face à progressiva redução da população escolar, o 3.º ciclo do ensino básico (A,15; D,180). A escola preparatória transforma-se, assim, primeiro, em escola básica do 2.º ciclo e, depois, em escola básica de 2.º e 3.º ciclo, abreviadamente EB 2/3. Esta evolução da oferta formativa provocou alguma fragmentação interna, na medida em que a presença dos dois ciclos do ensino básico na mesma organização se caracterizou por alguma incomunicabilidade entre eles, com repercussões no órgão de coordenação da atividade pedagógica – o conselho pedagógico -, o qual, dispondo de uma composição demasiado alargada, continuou a privilegiar a abordagem das questões e problemas do 2.º ciclo, na medida em que, como refere um participante, “tudo o que dizia respeito à escola do 2.º ciclo era tratado, debatido [...] e resolvido [...]; tudo o que dizia respeito ao 3.º ciclo era uma maçada” (A, 16).

Entretanto, a alteração da morfologia dos órgãos da escola, no âmbito do processo de transição da “gestão democrática”, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, para a gestão efetuada por conselhos executivos, prevista pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, favoreceu a emergência de processos internos de articulação organizacional, curricular e pedagógica, concretizados, designadamente, através da revisão da organização intermédia, que passou a integrar os grupos disciplinares do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico em departamentos curriculares, definindo estes departamentos como a modalidade de “representação multidisciplinar” no conselho pedagógico da escola (A,18). Por outro lado, a entrada em vigor desta última orientação normativa originou também a designação de um novo órgão de gestão da escola, no início de 2000, que “com uma visão de cultura de escola e de ambiente de escola e de ambiente de gestão completamente diferente” (A,18) de órgãos anteriores, teve uma intervenção no sentido da estabilização da organização, com reflexos na melhoria do clima interno e na redução do nível de indisciplina dos alunos (A,19; J,555).

---

<sup>30</sup> Cf. artigos 17.º e 18.º (p. 15) e artigo 132.º (p.47) do Regulamento Interno do agrupamento vertical (2010).

<sup>31</sup> Cf. artigo 123.º do Regulamento Interno do agrupamento vertical (2010, p.43).

<sup>32</sup> Cf. artigos 10.º, 11.º, 12.º e 13.º do Regulamento Interno do agrupamento vertical (2010, pp.13/14).

<sup>33</sup> Cf. artigo 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, designada Lei de Bases do Sistema Educativo.

Sem ter enunciado, formalmente, os valores, princípios educativos ou prioridades estratégicas que privilegiava como referência para a política e a ação educativa ao nível interno, uma vez que a conceção e implementação de projetos educativos, definidos normativamente como o instrumento de afirmação da autonomia da escola<sup>34</sup>, só se concretizou a partir do final dos anos noventa do século passado, após a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, a escola preparatória assumiu, de modo mais ou menos implícito, os valores da integração (D,174) e da inclusão (D,178,179) dos alunos como linhas fundamentais de orientação da ação educativa da organização<sup>35</sup>. A opção por estes valores e princípios de ação educativa estava relacionada – e justificava-se, segundo os intervenientes - com as características socioeconómicas e culturais predominantes entre os agregados familiares de proveniência dos alunos, situação que se havia agudizado com a chegada de novos moradores aos bairros de realojamento, provocando, além do fenómeno da indisciplina, um aumento do abandono escolar dos alunos (D,178,179). Esta preocupação com grupos profissionais e sociais menos favorecidos, inspirada, aliás, na figura do patrono da escola, integrou-se, progressivamente, na cultura da organização, tendo-se concretizado nas prioridades estratégicas da escola, que se orientaram no sentido de “combater o abandono escolar” (D,178) e a exclusão dos alunos.

Assim, considerando as estratégias escolhidas e as práticas implementadas com vista à concretização destes objetivos de integração e inclusão dos alunos, a orientação educativa da escola parece ter privilegiado, sobretudo, a integração dos alunos, dado que as parcerias estabelecidas com diversas instituições do meio (centro de saúde, comissão de proteção de crianças e jovens – CPCJ, autarquias) (D,174), em apoio às estratégias desenvolvidas no interior da escola (D,179), pretenderam “tirar os alunos do bairro para a escola” (D,178) através do seu envolvimento e participação em atividades e projetos diversificados (ocupação de tempos livres, ateliês de música, desenho ou trabalhos manuais) realizados após o horário letivo, prolongando desta forma o tempo de permanência dos alunos na escola (D,179) para evitar a sua interação com práticas de marginalidade mais ou menos graves.

Ora, a assunção de uma educação inclusiva, enquanto princípio de política e ação educativa, profundamente articulado com a construção de uma sociedade democrática, capaz de considerar as diferenças entre a população escolar, mas garantindo a todos a equidade e a igualdade de oportunidades, supõe, simultaneamente, o desenvolvimento de um currículo aberto e flexível e uma organização escolar que viabilize a sua aplicação (Casanova, 2018). Esta flexibilidade curricular,

---

<sup>34</sup> Cf. artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro.

<sup>35</sup> Os conceitos de “integração” e “inclusão” não são, propriamente, sinónimos ao nível teórico e prático (Sanches & Teodoro, 2006), com reflexos no domínio das políticas educativas: o primeiro conceito pretende caracterizar as políticas educativas empreendidas no sentido de garantir a todos o direito à educação, removendo os obstáculos no acesso a uma escola para todos, em particular aos alunos com necessidades educativas especiais, mas levando-os a ter que se adaptar à escola, independentemente das suas capacidades ou da sua cultura; o segundo conceito, pelo contrário, coloca a ênfase no facto de ser a escola (a organização, a sua cultura e as práticas docentes) a adaptar-se à “diversidade de necessidades educativas do aluno, que são fruto da sua origem social e cultural, bem como às suas características individuais relativas a motivações, capacidades e interesses” (Blanco, 2006, p.4), estando, por isso, relacionado com o acesso, a participação, as oportunidades, os apoios e o sucesso de todos os alunos, em especial os “que correm o risco de marginalização, exclusão ou insucesso” (UNESCO, 2005, p.16).

como fator essencial para a existência de uma educação democrática, implica, segundo Patacho (2011), uma “visão integrada do currículo e da educação, [...] consonante até com a própria natureza holística do conhecimento e com a idiosincrasia dos processos de aprendizagem” (p.48). Assim, apesar do envolvimento e da participação dos professores da escola preparatória, bem como das próprias instituições da comunidade envolvente, na construção de uma educação mais inclusiva e democrática, a persistência de alguma fragmentação organizacional, pedagógica e curricular na escola preparatória (A,16), pelo menos até ao final da década de noventa, poderá ter constituído um obstáculo à realização de um ensino e de uma educação mais congruente com o valor de inclusão, presente nas orientações educativas assumidas pela escola.

Por outro lado, numa das componentes do currículo - a avaliação dos alunos -, eram ponderadas as circunstâncias e condicionantes relacionadas com o contexto familiar dos alunos, com impacto no processo de ensino e aprendizagem, tendo presente o facto de a existência da retenção, em particular a retenção repetida, ter, necessariamente, como consequência um aumento da indisciplina, do abandono escolar e da marginalidade dos alunos (D,182). Neste sentido, as práticas de avaliação da escola preparatória, assumindo a progressão dos alunos nos anos intermédios de forma mais ou menos automática, definiram o ciclo como referência temporal para a tomada de decisão sobre o percurso escolar dos alunos, o que permitia gerir o processo de aprendizagem com alguma flexibilidade e definir os apoios e reforços educativos a oferecer aos alunos, como este participante esclarece (D,182):

*[...] A avaliação dos alunos também tinha em conta os fatores sociais, [...] porque a retenção, por si só, [...] chegava a um ponto em que [...] seria um fator impulsionador do abandono escolar. Então, [...] fazíamos uma gestão [...] pedagógica em termos de ciclo.*

Entretanto, algumas práticas de reconhecimento do mérito “pelas boas notas e pelo comportamento” (C,142) tiveram, também, o seu início, embora ainda de forma embrionária. Estas práticas virão a ter ampla aceitação pelas escolas, apesar de, na escola preparatória, se reconhecerem desempenhos não exclusivamente académicos e se assumir uma pluralidade de formas de reconhecimento do mérito. Estes artefactos culturais adquiriram algum grau de consistência e de consolidação ao longo do tempo nas práticas da escola preparatória e prolongaram-se mesmo, mais tarde, pelo agrupamento vertical de escolas, como abordaremos em seguida.

Em conclusão, “coesão, solidariedade com os colegas, entreajuda” (D,180), designadamente no plano da integração dos novos professores do 3.º ciclo, constituíam características da cultura da escola preparatória/escola básica 2/3, pelo que parece poder concluir-se no sentido de algum consenso, coesão e homogeneidade na partilha da cultura, pelo menos no que às grandes orientações educativas da organização - os valores, princípios, objetivos e prioridades fundamentais

– dizia respeito. Este consenso organizacional, contudo, não excluía a existência de perspetivas diferenciadas relativamente às estratégias a adotar com vista à abordagem de dois dos problemas fundamentais da escola – a indisciplina e o abandono escolar dos alunos -, embora a conflitualidade decorrente do antagonismo dessas perspetivas não impedisse o diálogo interno, nem suscitasse fenómenos de incompatibilidade entre os professores e os órgãos de gestão (D,181).

### **3. O agrupamento vertical de escolas**

A partir de 2003, a imposição da verticalização como regra na constituição de agrupamentos de escolas levou à criação do agrupamento vertical, em 2004/2005, integrando a escola básica do 2.º e 3.º ciclo, três escolas do 1.º ciclo, uma das quais foi encerrada por falta de alunos (A,20,21), e uma escola do 1.º ciclo com oferta de educação pré-escolar (J,538). O processo de constituição deste agrupamento vertical, disponibilizando a educação pré-escolar e os três ciclos do ensino básico, foi considerado pelos participantes, simultaneamente, “administrativo” (D,183), dado que não houve consulta prévia aos órgãos de gestão da escola básica 2/3, e “natural” (D,183), uma vez que esta era a única escola básica 2/3 da região que, naquele momento, ainda não estava agrupada.

Uma das escolas do 1.º ciclo do novo agrupamento fica situada na parte histórica da freguesia, sendo constituída por três edifícios: o primeiro, do Plano dos Centenários (1941-1974); um segundo, do tipo Novas Construções (1988); e um terceiro, destinado a refeitório. A segunda escola básica de 1.º ciclo está localizada num dos bairros de realojamento, construído nos anos oitenta do século passado na mesma freguesia do município. A construção-base é do tipo P3, designação que identifica o programa das escolas primárias desenvolvido pela Direção Geral das Construções Escolares a partir de 1969, com o objetivo de substituir o Plano dos Centenários (C. Carvalho, 2013). Finalmente, a terceira escola básica, que também disponibiliza a educação pré-escolar, fica situada num outro bairro de realojamento da freguesia, construído igualmente nos anos oitenta. É, também, uma construção de tipo P3, que iniciou a sua atividade em 1988/1989. Esta escola dispõe de uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Estas três escolas do 1.º ciclo tinham os seguintes patronos: uma, o filho de um comendador, tendo este, para recordar a memória daquele descendente falecido precocemente, doado, entre outros benefícios à comunidade local, o terreno para a construção da escola, em 1947; a segunda, um médico lisboeta, que passou a residir neste município a partir de 1925, onde se destacou pela qualidade dos cuidados médicos prestados à população; a terceira, uma professora primária do

século passado, reconhecendo o seu papel na formação de diversas gerações de jovens da freguesia, no decurso da sua longa carreira profissional<sup>36</sup>.

A área de influência do recém-criado agrupamento vertical de escolas abrangia famílias bastante heterogéneas do ponto de vista sociocultural e com alguma carência económica, como já se referiu a propósito da escola preparatória, visto que 38% dos alunos do agrupamento eram subsidiados (J,541), não sendo, provavelmente, alheio a esta circunstância o facto de, em 2010/2011, 14% dos alunos serem provenientes de países estrangeiros, entre os quais 8% brasileiros, 4% de países africanos (PALOP's) e 2% de países do leste europeu (J,542)<sup>37</sup>. Quanto ao nível de escolaridade, 19% dos pais e encarregados de educação possuía o ensino superior, 35% o 3.º ciclo ou o ensino secundário e 15% o 4.º ou o 6.º ano de escolaridade (J,544). As atividades profissionais mais representadas entre os encarregados de educação eram os serviços diretos e particulares de proteção e segurança (19%), os trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio (8%) e os empregados de escritório (6%) (J,545). Apenas 49% dos alunos possuía computador e ligação à internet em casa (J,543).

No ano da sua criação (2004), o agrupamento vertical de escolas tinha uma população escolar de 920 crianças e alunos, dos quais 471 frequentavam a escola básica integrada<sup>38</sup>, que, além do 2.º e 3.º ciclo, passara a oferecer também o 1.º ciclo. Nos dois anos subsequentes à sua criação, a população escolar deste agrupamento de escolas registou uma evolução negativa, pois, em 2006/2007, ela fixava-se em 855 crianças e alunos, embora, no ano de 2009/2010, tenha recuperado para os 934 crianças e alunos, dos quais 43 na educação pré-escolar, 450 no 1.º ciclo, 272 no 2.º ciclo e 169 no 3.º ciclo (J,540). O rácio professor/aluno era 9,0, em 2009/2010.

Os adultos em funções no agrupamento vertical de escolas eram, em 2010, 137, dos quais 105 docentes e 32 não docentes (J,546,547). Os docentes pertenciam, maioritariamente, ao quadro (61%), sendo a faixa etária entre os 30 e os 50 anos a mais representada (57%), logo seguida da faixa entre os 50 e os 65 anos (32%). Além disso, os docentes tinham uma experiência profissional significativa, pois 78% possuía, pelo menos, cinco anos de serviço. Por sua vez, o pessoal não docente também pertencia maioritariamente ao quadro (60%), sendo a faixa etária entre os 40 e os 50 anos a mais representada (41%), logo seguida da faixa entre os 50 e os 65 anos (34%). A sua experiência profissional era ainda superior à dos docentes na medida em que 84% do total deste pessoal possuía cinco ou mais anos de serviço.

<sup>36</sup> Como se referiu, à época, havia uma quarta escola do 1.º ciclo, com capacidade para 80 crianças, a necessitar de obras de requalificação, que tinha como patrono um presidente da Câmara local dos fins do século XIX, desativada em 2006/2007 (Cf. Carta Educativa, 2007) e integrada na escola básica de 2.º/3.º ciclo. Segundo a comunicação social (cf. <https://www.publico.pt/2006/06/19/>, consultado em 04/12/2019), o processo de desativação foi muito conflitual, tendo a associação de pais e encarregados de educação contestado a decisão do governo, apoiado pela autarquia, com diversos argumentos, sobretudo o facto de o Ateliê de Tempos Livres (ATL), instalado e dirigido por aquela associação, apresentar um horário único entre as escolas do município: das 7h 30m às 9h 00m, para receber os alunos; das 12h 00m às 13h 00m, para servir os almoços; e das 15h 30m às 19h 00m, para as atividades de enriquecimento curricular.

<sup>37</sup> Cf. Relatório de autoavaliação, 2010/2011. Os dados variam ligeiramente consoante a fonte, visto que, por exemplo, o Relatório de avaliação externa (2010) fixa em 16,2% a população escolar proveniente de países estrangeiros, dos quais 9,6% brasileiros, 3,5% dos países africanos de língua oficial portuguesa e 3,1% de outros países (J, 542).

<sup>38</sup> Os dados apresentados nesta secção foram obtidos através da análise dos diversos projetos educativos e relatórios de avaliação.

Por outro lado, apesar de a escola básica ter passado a designar-se integrada devido à presença dos três ciclos do ensino básico nas suas instalações, estava estabelecida a separação do 1.º ciclo em relação aos restantes (2.º e 3.º), dado que os alunos destes ciclos não podiam “permanecer no espaço destinado aos alunos do 1.º ciclo” e os alunos daquele deveriam “permanecer apenas no espaço escolar que lhes está destinado”<sup>39</sup>. Esta regra manteve-se após a criação do mega-agrupamento, porque, como refere um dos participantes, “eles não juntam os miúdos do 1.º ciclo aos miúdos do 2.º ciclo” (C,163).

Embora o regulamento interno do agrupamento vertical estabelecesse, apenas, a proibição do uso de boné e da utilização de pastilha elástica na sala de aula, bem como a sugestão de os alunos não transportarem consigo objetos pessoais de valor para a escola, na medida em que “que poderão dar azo a furtos”<sup>40</sup>, algumas regras informais implementadas mostravam-se bastante mais severas na regulação de aspetos como o vestuário, o arranjo pessoal ou a manifestação de afetos, que abrangiam, em especial, as alunas, como estes testemunhos demonstram (C,166):

*P9 - Não nos podíamos abraçar [...] na escola de baixo [escola básica] porque a diretora não gostava [...]. [...]*

*P10 - Que não se podia ir maquilhada para a escola, [...] nem de chinelos, nem de calções, mas, sobretudo, maquilhagem não era permitido.*

A reação a este tipo de regras informais gerou um “movimento social” de contestação por parte das alunas, que, em determinado dia, “foram todas maquilhadas para a escola” (C,166). Na verdade, considerando “ridículas” as regras que tentavam impor um padrão de gosto, em especial ao nível da restrição ou contenção de práticas associadas a ideais de beleza feminina, que não interferiam diretamente com o processo de ensino e aprendizagem, os participantes tenderam a sobrevalorizar o seu papel e a intervenção na construção da norma - “Éramos nós [...] que fazíamos o clima, [...] não era por essas regras que ia mudar alguma coisa” (C,166) -, reagindo com infidelidade à sua implementação e regulação.

### **3.1. Missões do agrupamento vertical: da inclusão e combate ao abandono escolar à seletividade mitigada**

As missões atribuídas à escola pública têm oscilado, desde os anos noventa do século passado, entre “uma retórica política democratizadora que contrasta claramente com a adoção de medidas reformadoras de pendor neoliberal” (Torres, 2011d, p.98). Na verdade, princípios e orientações de caráter democrático, como a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar, a inclusão, a justiça social, a diferenciação pedagógica e curricular, a abertura da escola ao exterior, a diversificação da oferta formativa, a elegibilidade dos órgãos de gestão e sua natureza

---

<sup>39</sup> Cf. artigo 132.º (n.º 3, alíneas i e h, respetivamente) do Regulamento Interno do agrupamento vertical (2010, p.48).

<sup>40</sup> Cf. artigo 132.º do Regulamento Interno do Agrupamento (2010), p.46.

colegial ou a participação dos interessados nos processos de decisão, apesar de, por vezes, serem convocados nos discursos de legitimação de medidas de política educativa, viram-se progressivamente confrontados, nos discursos e nas práticas, por medidas que tenderam a valorizar os resultados escolares, a excelência académica, a publicitação de *rankings* de escolas, os exames nacionais no fim dos diversos ciclos de escolaridade, a prestação de contas através da avaliação externa e interna das escolas, da avaliação do desempenho dos professores e do reforço da inspeção, bem como as lideranças unipessoais, a instituição de mecanismos de representação e a escolha de órgãos de gestão por concurso (Torres & Palhares, 2014; L. Lima, 2014b, 2017).

Por outro lado, surgiram manifestações de uma lógica de quase mercado da educação, que se traduziram em fenómenos de competição, mais ou menos explícita entre escolas públicas e entre estas e as escolas privadas, pelos alunos, a fim de a organização garantir os melhores resultados, no sentido de, consoante os casos, esta alcançar um posicionamento superior na hierarquia das escolas, publicitada em *rankings* organizados anualmente a partir dos resultados obtidos pelos alunos em provas externas, ou de conseguir a sobrevivência na definição da rede escolar (Patacho, 2013; Torres & Palhares, 2014).

Neste contexto, as escolas não deixaram de refletir a ambiguidade e a contradição das orientações exteriores na definição das suas opções educativas e das prioridades estratégicas, podendo admitir-se que, em atenção a especificidades culturais e à respetiva matriz identitária, mobilizando ainda a margem de autonomia relativa de que dispõem, as escolas definiram as suas prioridades seguindo uma orientação de perfil mais democrático ou de perfil mais meritocrático, seletivo e gerencialista. É esta tensão entre uma escola de pendor mais democrático e uma outra de pendor mais meritocrático que Leonor Torres traduz como “a difícil conciliação entre mais escola vs. melhor escola” (2014, p.43).

Ora, a análise dos documentos de política educativa das escolas, em particular o projeto educativo, o projeto curricular e, a partir de 2008, os projetos de intervenção dos diretores, pode ajudar-nos a identificar a forma como elas resolveram, no plano das orientações para a ação, a tensão entre a missão democratizadora e a missão seletiva e meritocrática. Para o efeito, neste estudo, recorre-se ao modelo proposto por Leonor Torres (2011d, 2014, 2017), que considera as duas posições extremas em relação às missões da escola: de um lado, a escola elitista, que valoriza a sua função seletiva e meritocrática, centrando as prioridades na construção da excelência académica como meio para garantir o prosseguimento dos estudos superiores dos alunos; do outro, a escola democrática, mais preocupada com as dimensões igualizadora e democratizadora da educação, privilegiando, como princípios fundamentais, a igualdade de acesso e sucesso escolar, a diversificação da oferta formativa e a promoção da participação democrática dos intervenientes. No entanto, com o objetivo de evitar posições dicotómicas que poderiam tornar-se mutuamente excludentes, a organização é posicionada ao longo de um *continuum* entre aqueles dois pontos

extremos, o que permite complexificar a análise e a interpretação das missões que a escola assume, em articulação com as quais define as suas prioridades e estratégias. Leonor Torres explica esta opção teórica e metodológica da forma seguinte (2017, p.138):

*Tal significa que a realidade observada pode situar-se ora mais próxima dos extremos do continuum, configurando perfis de escolas mais democráticas ou mais elitistas, ora situar-se em diferentes lugares dentro desse mesmo espaço consoante as combinações encontradas nos “repertórios interpretativos” das equipas diretivas a propósito da missão da escola.*

Neste sentido, as missões do agrupamento vertical de escolas podem ser interpretadas a partir dos princípios, valores e crenças que norteiam a sua ação educativa, presentes no conjunto de “Princípios orientadores” estabelecidos no projeto educativo de 2010 (PE, pp.19/20), identificados na Tabela 8.

Tabela 8  
Missões do agrupamento vertical de escolas (2010-2013)

Escola elitista	Princípios “neutros”	Escola democrática
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura de sucesso para melhorar resultados</li> <li>• Avaliação interna da escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Novas tecnologias</li> <li>• Gestão de espaços</li> <li>• Prosseguimento de atividades tradicionais</li> <li>• Combate à indisciplina</li> <li>• Clima de satisfação</li> <li>• Desenvolvimento profissional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transversalidade da língua</li> <li>• Ensino diferenciado e inclusivo</li> <li>• Combate à exclusão e abandono                         <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação para a cidadania</li> <li>• Educação para a saúde</li> </ul> </li> <li>• Respeito pelo património                         <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciência cívica</li> </ul> </li> <li>• Partilha e trabalho cooperativo</li> <li>• Participação de pais e comunidade                         <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parcerias e protocolos</li> </ul> </li> <li>• Aprendizagem ao longo da vida</li> </ul>

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento (2010/2013)

Como se constata, entre dezanove princípios enunciados, nove deles apresentam uma formulação mais orientada por uma missão democrática de escola, particularmente os que se referem: à promoção de um ensino diferenciado e inclusivo; ao combate à exclusão e ao abandono escolar; à promoção da educação para a cidadania, valorizando a aquisição de competências e atitudes de entreajuda e cooperação, bem como a prática da tolerância e o respeito pela diversidade; ao desenvolvimento do sentido de responsabilidade e consciência cívica dos alunos, como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos críticos, solidários, ativos e intervenientes; ao estímulo à participação dos encarregados de educação e da comunidade na vida da escola; ao fomento da partilha e do trabalho cooperativo entre os professores; e à criação de relações e parcerias entre a escola e entidades locais.



Por sua vez, a missão de escola de pendor mais meritocrático e gerencialista, embora bastante mitigado, está presente em dois dos princípios orientadores definidos no projeto educativo: a melhoria dos resultados escolares dos alunos, com base na construção de uma “cultura de sucesso”, e a prestação de contas, desenvolvida a partir da autoavaliação do agrupamento para medir o grau de concretização do projeto educativo. Dos restantes princípios, que poderíamos considerar “neutros”, dois referem-se ao clima de escola (clima de satisfação e combate à indisciplina para a criação de um espaço de convívio agradável), quatro ao currículo (valorização da transversalidade da Língua Portuguesa, continuação das atividades tradicionais, educação para a saúde e a sexualidade e integração das novas tecnologias), um à gestão (otimização dos espaços) e um último ao desenvolvimento profissional dos adultos (adequação da formação dos profissionais ao projeto educativo do agrupamento).

Tabela 9

*Frequência de palavras-chave de pendor meritocrático e democrático nos documentos do agrupamento vertical de escolas (2009-2013)*

Palavras-chave		PI* (2009-2013)	PE* (2010-2013)	Palavras-chave		PI* (2009-2013)	PE* (2010-2013)
Escola meritocrática	Qualidade	3	9	Escola democrática	Valor(es)	1	10
	Excelência	1	3		Cidadania	4	5
	Rigor	6	3		Respeito	1	8
	Exigência	3	1		Inclusão	0	7
	Eficiência	2	3		Integração	1	6
	Eficácia	4	3		Participação	2	14
	Resultados escolares	5	1		Imparcialidade	0	0
	Mérito	1	0		Liberdade	0	0
	Prêmio	0	2		Solidariedade	1	4
	Sucesso	4	8		Transparência	1	0
	TOTAL	29	33		Justiça	0	0
					Igualdade	0	1
			Democracia		1	1	
			Equidade		0	1	
			Autonomia		1	6	
			Diversidade		6	4	
			Tolerância		0	2	
			Civismo		2	3	
			TOTAL		21	72	

\*PI – Projeto de intervenção

\*PE – Projeto educativo

Fonte: Projeto de Intervenção (2009/2013) e Projeto Educativo do Agrupamento (2010/2013)

Esta tentativa de interpretação das missões privilegiadas pelo agrupamento vertical de escolas nas orientações para a ação educativa pode ser complementada e enriquecida através da análise de ocorrências (Vala, 1986), procedendo à pesquisa no projeto de intervenção da diretora e no projeto educativo de palavras-chave relacionadas com cada uma destas posições extremas das missões –

democrática ou meritocrática – a fim de, a partir daí, inferir a orientação predominante (Tabela 9). Ora, verifica-se que, no projeto educativo, a frequência total de palavras-chave relacionadas com missões democráticas da escola (72) é claramente superior à frequência total de palavras-chave relacionadas com missões meritocráticas (33), o que permite reiterar a conclusão preliminar, já esboçada a partir dos princípios orientadores do projeto educativo do agrupamento vertical: nas suas orientações para a ação, o agrupamento vertical de escolas assumiu, em 2009, um conjunto de princípios e orientações que enfatizam, sobretudo, a dimensão democrática da organização e que se sobrepõem a uma linha de orientação educativa mais seletiva, meritocrática e elitista.

No âmbito de missões de escola de pendor mais meritocrático e gerencialista, que encontravam suporte no projeto de intervenção da diretora, onde a frequência de palavras-chave relacionadas com esta orientação era superior à de escola democrática, as palavras-chave que, no projeto educativo, apresentam uma frequência mais elevada são “qualidade” e “sucesso”. A primeira é um conceito difuso, em regra desprovido de conteúdo e significado, utilizado como “uma «arma» retórica com muitas probabilidades para gerar consensos” (Morgado, 2014, p.346) e como fator de “reposição da confiança no sistema e de legitimação institucional” (L. Lima, 2002a, p.27). Surgiu no discurso educativo a partir dos anos oitenta do século passado no âmbito da progressiva afirmação da ideologia da modernização (Correia, Stoleroff & Stoer, 2012), a qual passou a constituir a principal prioridade das políticas educativas, sem deixar de a compatibilizar com a de democratização em virtude dos “elevados ganhos simbólicos e de legitimidade que daí proveem” (L. Lima, 2002a, p.22). Associada aos valores da eficácia e da eficiência, a convocação da qualidade subentende e acentua a passagem de uma fase quantitativa do sistema educativo, em que a igualdade de oportunidades de acesso à escola já estaria garantida, para uma fase qualitativa, em que a preocupação passaria a centrar-se na melhoria das aprendizagens dos alunos e no sucesso escolar (L. Lima, 2002a). Em consequência, apresenta um sentido unívoco, traduzindo uma opção por um determinado tipo de qualidade em detrimento de outras qualidades (Estêvão, 2013), o que resulta na concretização de ações para uns poucos e no desprezo por uma conceção híbrida da organização.

No âmbito de missões de escola de pendor mais democrático, as palavras-chave cuja frequência é mais elevada, além da ideia de uma escola orientada para/por “valores”, são, no projeto educativo, “participação”, “respeito”, “inclusão”, “integração” e “autonomia”, e, no projeto de intervenção da diretora, “diversidade” e “cidadania” (Tabela 9). A participação na educação e na escola constitui um princípio democrático relevante, consagrado na Constituição da República<sup>41</sup> (artigo 77.º) e na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986<sup>42</sup>. Na Lei de Bases, entre as missões atribuídas à escola pública, destaca-se, no artigo 3.º, a responsabilidade de “desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e práticas participativas na definição da política educativa” por parte dos diversos intervenientes, nomeadamente os alunos. No mesmo

---

<sup>41</sup> Refere-se à 7.ª revisão, realizada em 2005.

<sup>42</sup> Aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, a última, por sua vez, alterada pela Lei n.º 65/15, de 3 de julho.

sentido, o número dois do artigo 48.<sup>o</sup> refere que, em cada escola ou grupo de escolas, “a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino”.

Assim, para além da existência de processos eleitorais e de órgãos colegiais na direção e gestão, a participação na decisão constitui uma dimensão fundamental e insubstituível para a construção de uma escola democrática (Apple & Beane, 2000), tendo sido a copresença destas três “dimensões histórico-políticas” (L. Lima, 2018c, p.32) as que mais se destacaram na escola pública portuguesa, desde 1974 aos nossos dias, embora manifestando-se em graus diversos e em combinações variadas. Ora, o conceito de participação abarca um conjunto de práticas diversificadas que vão desde o acesso à informação e o direito a ser informado, à publicitação dos atos e decisões, à auscultação dos interessados e à emissão de sugestões e pareceres. No entanto, só o poder de decidir e de participar no processo de decisão é capaz de conferir, de acordo com L. Lima (2014b, p. 1072), “pleno sentido às práticas de governo democrático das escolas, rompendo encenações participativas, com rituais, processos e métodos formalmente democráticos, mas a que falta substantividade democrática”.

Na verdade, com alguma frequência, em particular desde o final da última década, a vida democrática na escola tem ficado limitada ao que L. Lima (2014, p.1075) designa como “participacionismo” ou “procedimentalismo”, caracterizado pela relevância de estruturas e práticas que, apesar de apresentarem um cunho democrático, não envolvem todos os interessados na tomada de decisões. Esta tendência para reduzir a vida democrática da escola ao formalismo acentuou-se a partir de um conjunto de críticas, insuficientemente fundamentadas, dirigidas à escola democrática, como a falta de eficácia devido à morosidade dos processos de decisão participada, a falta de competência de órgãos resultantes de processos eleitorais ou a desresponsabilização da parte dos órgãos colegiais, que culminaram na acusação de incapacidade de preparar, adequadamente, os alunos para a integração no mercado de trabalho (Torres & Palhares, 2009).

Por outro lado, a preocupação com os valores democráticos da integração e da inclusão dos alunos relaciona-se com a “ascensão da temática da luta contra a exclusão no domínio das políticas sociais, urbanas e escolares” (Rochex, 2011, p.875), a qual se articulou com questões como a equidade, o desenvolvimento de competências-chave e a definição de um mínimo comum no domínio das políticas educativas e curriculares. Na verdade, após um período em que foi predominante o objetivo de luta contra a desigualdade no plano do sucesso escolar, fazendo emergir as estratégias de educação compensatória no sentido de reduzir as desigualdades, o objetivo das políticas educativas deslocou-se para a aquisição por todos os alunos de um mínimo de saberes e competências que lhes permitissem a integração na escola e na sociedade, de modo a evitar a exclusão escolar, social e profissional. Em consequência, ao nível da escola, a problemática das

desigualdades no acesso ao saber, resultante quer do papel da estrutura e do modo de funcionamento do sistema educativo, quer dos modos de organização e de transmissão da cultura pela escola, foi substituída pela preocupação com problemas sociais como a violência urbana, a violência na escola, a delinquência, o desemprego e a inserção. Em consequência, emergiu uma terceira fase nas políticas de educação prioritária, segundo Rochex (2011, p.876):

*Essa terceira idade ou modelo das PEP [políticas de educação prioritária] afirmará, assim, não mais as problemáticas da compensação e da luta contra a exclusão, mas as da escola inclusiva e da maximização das oportunidades de sucesso de cada indivíduo ou categoria de indivíduos.*

Neste sentido, às preocupações com os alunos provenientes de meios socialmente desfavorecidos ou de minorias linguísticas, culturais ou étnicas, acrescentaram-se as relativas a outros grupos, como crianças e jovens filhos de refugiados, ou com problemas de aprendizagem e, portanto, carentes de necessidades educativas especiais, alunos dotados ou talentosos, desmotivados ou em risco de abandono escolar, bem como alunos com baixo rendimento escolar.

Assim, as características de uma parte significativa da população que a escola preparatória, primeiro, a escola básica 2/3 e o agrupamento vertical de escolas, depois, serviam – populações provenientes das ex-colónias portuguesas, do Brasil e da América do Sul, a viver inicialmente em condições precárias e deslocadas de barracas para bairros de realojamento construídos nos anos oitenta e noventa do século passado, com elevado nível de carência socioeconómica, onde eram frequentes “graves problemas de droga, marginalidade, enfim, [...] roubos, assaltos, [...] confrontos violentos” (A,7) – estimularam estas organizações escolares, logo nas décadas de oitenta e noventa do século passado, como vimos na secção anterior, a assumir uma orientação para a ação no sentido da integração dos alunos e da educação inclusiva, bem como a definir, como principal prioridade, o combate ao insucesso e ao abandono escolar. Assim, a orientação expressa no projeto educativo do agrupamento vertical de escolas, em 2010, no sentido de conferir primazia a missões de pendor democrático sobre missões de pendor meritocrático, parece constituir uma opção educativa que havia adquirido consistência na política da escola e continuidade ao longo do tempo, desde as origens da escola preparatória até à criação do agrupamento vertical de escolas, sem prejuízo de, a partir de 2009, este agrupamento ter também assumido, ainda de forma tímida, alguns valores e princípios, mais relacionados com uma escola meritocrática e de matriz gerencialista.

Estas missões de pendor mais democrático refletiram-se na ação durante os primeiros anos de vida do agrupamento vertical, uma vez que, apesar de algumas divergências internas, a organização conseguiu transmitir algum grau de coesão na apresentação das suas opções na relação com o exterior, em particular a administração educativa. No entanto, paradoxalmente, emergiram alguns conflitos internos durante a segunda metade da primeira década deste século, na sequência de uma medida de política educativa apresentada com o objetivo de “adaptar os tempos de permanência das

crianças [da educação pré-escolar e do 1.º ciclo] nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias”<sup>43</sup> com atividades associadas à aquisição de competências, que incluíam o apoio ao estudo, inglês, outras línguas, música, expressão artística ou atividade física e desportiva. Esta «escola a tempo inteiro», assim designada porque, funcionando em regime normal, deveria ocupar as crianças até às 17h 30m, pelo menos, representava, segundo alguns, “um passo gigantesco na construção de uma escola de qualidade, mas também de uma escola mais justa e de uma sociedade mais cidadã e democrática” (Verdasca, 2011, p.7)<sup>44</sup>.

Ora, cabendo aos agrupamentos de escolas, de acordo com a orientação normativa externa, a mobilização dos recursos humanos necessários à planificação e realização das atividades de ocupação das crianças e jovens, no âmbito da «escola a tempo inteiro», sem prejuízo de, no caso de parcerias com entidades locais, estas também os poderem disponibilizar<sup>45</sup>, o conselho executivo do agrupamento vertical, “sem ter ouvido a comunidade” (D,186), decidiu atribuir o serviço aos professores do 2.º e 3.º ciclo, para garantirem a escola a tempo inteiro no 1.º ciclo. Em resposta, na sua grande maioria, num período em que começava a acentuar-se uma certa intensificação do trabalho do professor, “a escola contestou em bloco [...] meses a fio” (D,186) a decisão do órgão de gestão, mobilizando estratégias diversas (D,187) que culminaram com quinze dias de greve e uma greve geral, de que alguma comunicação social deu eco (D,188,190).

A intervenção da direção regional de educação, com o objetivo de solucionar o conflito, abriu, paradoxalmente, um novo espaço de dupla tensão quando, na sequência de ação inspetiva, o diretor regional demitiu o conselho executivo em funções, nomeando, por correio eletrónico, uma comissão administrativa provisória (A,22; D,185,192). De imediato, por um lado, o agrupamento vertical mobilizou-se, contestando junto da direção regional a demissão do conselho executivo, num processo em que a organização não fora ouvida (D,193); por outro, a relação dos professores e funcionários com a comissão administrativa provisória nomeada revelou-se tensa devido ao estilo autoritário do novo órgão de gestão (D,194), embora alguns professores aceitassem este estilo e não revelassem hostilidade (D,194,196). Neste sentido, como constata o relatório de avaliação externa (J,574), desde o ano da sua criação, em 2004/2005, o agrupamento vertical passou por alguma instabilidade, embora o relatório não problematize a relação entre as tensões internas associadas a esta aparente instabilidade com a construção da autonomia, numa organização que vinha consolidando, de forma substantiva, princípios e valores democráticos no seu funcionamento.

---

<sup>43</sup> Preâmbulo do Despacho n.º 12591/2006, publicado no Diário da República, II Série, de 16 de junho.

<sup>44</sup> No entanto, outros autores enquadraram a criação da «escola a tempo inteiro» no âmbito de um reforço da escolarização e do monopólio da escola pública na prestação do serviço educativo (C. Pires, 2012), que teria conduzido a uma “escola transbordante” (Nóvoa, 2014, p.176) devido ao excesso de mandatos e missões que lhes estavam a ser cometidas, o que resultava num duplo efeito: por um lado, uma escola incapaz de desempenhar tantos mandatos, em vez de se concentrar nas tarefas de ensino e aprendizagem; e, por outro, a demissão de outras instâncias de socialização do papel que lhes compete. Contudo, é necessário ressaltar que a «escola a tempo inteiro» vinha acompanhada da possibilidade de alguma mediação social e comunitária na organização das atividades (Almeida, 2017).

<sup>45</sup> Cf. n.º 20, conjugado com o n.º 29, do Despacho n.º 12591/2006.

Entretanto, a eleição, em 2008 e 2009, de órgãos de administração e gestão, no quadro do modelo unipessoal instituído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 (D,195), afastou a comissão administrativa provisória (A,23) num processo eleitoral ainda carregado de tensões (D,196), permitindo a eleição de uma diretora que não enfrentou “nenhuma oposição significativa à forma [...] como conduziu [...] o agrupamento durante o período em que esteve no exercício de funções” (D,197), conseguindo controlar “os conflitos, chamando todas as pessoas a colaborar” (D,197) e “trazendo ao agrupamento a tranquilidade e a estabilidade necessárias ao desenvolvimento e promoção de boas práticas necessárias ao sucesso educativo dos alunos”<sup>46</sup>.

### **3.2. Liderança, organização e serviço educativo do agrupamento vistos do exterior**

A abordagem à cultura organizacional do agrupamento vertical de escolas pode aprofundar-se através da captação de algumas dimensões presentes nos significados atribuídos pelos avaliadores externos em cada domínio de avaliação, possibilitando a identificação dos traços definidores da “matriz simbólica que dá espessura identitária ao quotidiano dos atores” (Torres & Palhares, 2009, p.82), uma vez que os significados dos avaliadores foram construídos sobretudo a partir da visão dos diversos intervenientes, embora filtrados pelo quadro de referência da própria avaliação externa. Ora, este quadro de referência é inspirado na investigação sobre a melhoria e a eficácia de escola, de modo que os avaliadores só irão investigar aquilo que pretendem conhecer, isto é, as características de uma organização enformada por princípios e práticas de uma ideologia gerencialista e gestionária, alicerçando uma cultura organizacional tendencialmente homogénea e convergente. Por isso, a tentativa de aproximação à cultura organizacional do agrupamento vertical a partir do olhar exterior, pode apresentar um quadro parcelar, algo desfocado e pouco nítido dessa cultura, pelo que será contrastada e aprofundada com recurso a elementos recolhidos junto dos participantes no estudo.

Na verdade, a cultura organizacional, reconstituída com base nos relatórios de avaliação externa, constitui um esboço sincrónico do agrupamento vertical, carecendo da historicidade necessária à análise do processo de construção e sedimentação de crenças, valores, regras ou práticas. Além disso, não menos importante, as organizações e os atores são, com frequência, tentados a apresentar uma versão de si mesmos, de modo que esta identidade construída da organização não é totalmente compaginável com as crenças, valores e práticas sedimentadas ao longo do tempo, mas em “mecanismos de projeção”, como lhes chamou Basil Bernstein (2000, p.55). Deste modo, a identidade da organização é substituída por uma outra que constitui uma forma de ajustamento em relação a expectativas, pressões e contingências externas, com o objetivo de a escola ou agrupamento de escolas apresentar a melhor imagem de si junto da administração educativa, da

---

<sup>46</sup> Cf. <http://www.fenprof.pt/>, consultado em 22/12/2017. Trata-se de uma afirmação contida num documento de contestação à ideia de criação de um mega-agrupamento de escolas, como adiante se analisará.

comunidade ou da opinião pública, a fim de evitar penalizações resultantes de julgamentos negativos dos avaliadores, incluindo a aplicação de eventuais sanções.

Daqui resulta o que Stephen Ball (2005, 2010) designa como processo de fabricação, na medida em que emerge uma versão inexistente da organização que, embora não seja totalmente alheia à verdade, também não está preocupada com a sua autenticidade, mas com o facto de a organização se mostrar eficaz perante a inspeção. Em vez de tornar a escola mais transparente, esta versão da organização pode, paradoxalmente, não só contribuir para a sua maior opacidade, mas também para reduzir as preocupações com a justiça, a igualdade e a construção de uma escola democrática, como escreve Ball (2010, p.44):

*Nós escolhemos e julgamos nossas ações, e essas são julgadas por outros em face de sua contribuição para a performance organizacional. E em tudo isso a demanda da performatividade fecha dramaticamente as possibilidades para “discursos metafísicos”, para a relação da prática a princípios filosóficos como justiça social e igualdade. Também fábulas de promessa e oportunidade, tais como aquelas que respondem a uma educação democrática, são marginalizadas. Ainda assim, todos nós temos a expectativa de dar nossa contribuição para a construção de performances institucionais convincentes. O que nos leva à questão da fabricação.*

Tendo em conta estes cuidados e reservas introdutórios, os significados expressos pelos avaliadores no relatório de avaliação externa do agrupamento vertical de escolas, publicado em 2010, estão sintetizados na Tabela 10, colocando-se a sinalética + ou – consoante a interpretação favorável ou desfavorável, respetivamente, que parece emergir do documento.

Numa leitura rápida da Tabela, emerge, de imediato, uma discrepância entre a classificação atribuída pelos avaliadores externos no domínio “Resultados” (*Suficiente*), justificada pelo facto de o agrupamento apresentar, globalmente, resultados académicos inferiores aos nacionais (J,549,550), e as classificações atribuídas nos quatro restantes domínios (dois com a classificação *Bom* e dois com a classificação *Muito Bom*). Esta contradição, também já observada por Leonor Torres e José Palhares (2009) num estudo que realizaram, tem significado na medida em que, de acordo com a investigação produzida pelos movimentos da melhoria e da eficácia de escola, fatores como as práticas de sala de aula, a liderança ou o clima da organização são considerados variáveis com impacto nas aprendizagens e nos resultados escolares. Assim, as preocupações identificadas pela administração educativa, nos anos mais recentes, em relação às supostas debilidades no funcionamento da escola pública, responsáveis pela falta de qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares, que justificaram a introdução de sucessivas alterações morfológicas nas organizações e nas políticas curriculares, não parecem compaginar-se com o desempenho do agrupamento vertical, pelo que aquelas preocupações deveriam ser enunciadas de forma mais transparente, questionando, antes, os sentidos das finalidades ocultas ou pouco explicitadas das mudanças introduzidas, em especial a partir de 2005.

Tabela 10

*O agrupamento vertical de escolas, segundo a avaliação externa (2010)*

<b>Resultados Suficiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Em provas de avaliação externa, Matemática (4.º ano) situa-se acima da média nacional, o mesmo ocorrendo em Língua Portuguesa, apenas em 2009.</li> <li>+ Diminuição do abandono escolar (inexistente no 1.º e 2.º ciclos, residual no 3.º).</li> <li>+ Redução do nível de indisciplina e do absentismo dos alunos.</li> <li>+ Iniciativas de promoção do sucesso escolar e de reconhecimento do trabalho.</li> <li>- Não obstante alguma melhoria desde 2006, as taxas de sucesso dos alunos são inferiores às nacionais nos três ciclos.</li> <li>- Na avaliação externa, o 6.º e o 9.º ano têm resultados inferiores aos nacionais.</li> </ul>
<b>Prestação do serviço educativo Bom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Diversificação da oferta formativa (PCA, EFA).</li> <li>+ Práticas de articulação 1.º/2.º ciclo em Língua Portuguesa, Matemática e Inglês.</li> <li>+ Apoios a alunos com NEE.</li> <li>+ Estratégias de diferenciação para alunos com dificuldades de aprendizagem.</li> <li>+ Diversificação de projetos e atividades de enriquecimento do currículo.</li> <li>- Ausência de supervisão de prática letiva.</li> <li>- Critérios de avaliação dos alunos com falta de uniformidade, discrepâncias na ponderação dos domínios e ausência de monitorização da sua aplicação.</li> <li>- Os projetos curriculares de turma não favorecem a monitorização da aprendizagem.</li> </ul>
<b>Organização e gestão escolar Muito Bom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Projeto educativo com prioridade à implementação de uma cultura de sucesso.</li> <li>+ Articulação entre projeto educativo e projeto curricular.</li> <li>+ Incentivo à partilha de recursos e de iniciativas conjuntas.</li> <li>+ Instalações adequadas, embora a escola-sede necessite de obras.</li> <li>+ Qualidade e aproveitamento dos equipamentos educativos.</li> <li>+ Envolvimento dos pais e da respetiva associação na vida da escola, em particular no projeto com atividades para a igualdade e a inclusão.</li> </ul>
<b>Liderança Muito Bom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Liderança forte, empenhada na mudança estrutural e na renovação da imagem do agrupamento como instituição de sucesso.</li> <li>+ Mobilização da comunidade, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares.</li> <li>+ Fomento de boas relações de trabalho e de melhoria das condições físicas.</li> <li>+ Eficácia da comunicação com aposta nas novas tecnologias.</li> <li>+ Parcerias e protocolos com a comunidade.</li> <li>- Falta de calendarização de objetivos, bem como de metas quantificáveis e avaliáveis.</li> </ul>
<b>Autorregulação e melhoria Bom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Produção do primeiro relatório de autoavaliação de escola sobre diversas áreas.</li> <li>+ Conhecimento dos pontos fortes e dos pontos fracos da organização.</li> <li>+ Implementação de melhorias na disciplina, absentismo e renovação dos espaços.</li> <li>- Necessidade de mecanismos mais abrangentes, sistemáticos e consistentes de autoavaliação, e de formalização de planos de melhoria em todas as áreas.</li> </ul>

Fonte: Avaliação Externa das Escolas – Relatório do agrupamento (2010)

Uma outra hipótese para esta discrepância entre os resultados escolares e as variáveis que, de forma linear e mecânica, os podem explicar, relaciona-se com o próprio processo de avaliação externa, seja ao nível do quadro de referência com base no qual os juízos de valor sobre os dados são produzidos e explicitados os respetivos significados, seja ao nível da própria validade e fiabilidade da metodologia utilizada para a recolha dos dados. Em todo o caso, colocada em causa, aparentemente, a relação linear e mecânica entre variáveis organizacionais e resultados escolares, face à discrepância de classificações atribuídas, parece, então, mais plausível formular a hipótese de que o desempenho do agrupamento vertical de escolas no domínio “Resultados” possa estar, sobretudo, relacionado com o baixo nível socioeconómico e cultural dos pais e encarregados de educação, como, sucintamente, referimos no ponto anterior.

Esta também é a perceção dos diversos atores, uma vez que as causas identificadas no relatório para o insucesso escolar dos alunos são atribuídas a “dificuldades de convivência e integração de um número muito significativo de alunos, provenientes de populações socialmente



desfavorecidas” (J,552), que apresentam poucos hábitos de trabalho, escassa apetência pelo estudo e incumprimento das regras escolares. Este clima teria levado, segundo o relatório, muitas famílias a evitar a colocação dos filhos na escola-sede, em especial crianças do 1.º ciclo, o que pode ter contribuído para uma pequena redução da frequência, como se analisou no início desta secção (A,14), e colocado em causa a crença na eficácia da intervenção do agrupamento na alteração das condições que, à partida, as características socioeconómicas e culturais dos agregados familiares pareciam predizer e reproduzir.

Assim, considerando as prioridades da inclusão e do combate ao abandono e ao insucesso escolar nas orientações para a ação educativa do agrupamento vertical, parece pertinente a identificação dos significados atribuídos às estratégias e práticas educativas implementadas com vista a alcançar os objetivos relacionados com aquelas prioridades. Relativamente ao abandono escolar, o relatório considera-o inexistente no 1.º e no 2.º ciclo e residual no 3.º, atribuindo esta situação ao “trabalho realizado pelos professores titulares de turma e diretores de turma em conjunto com vários parceiros” (J,551). Quanto ao sucesso escolar, visando uma das dimensões da igualdade em educação – a “igualdade nos resultados da aprendizagem” (Blanco, 2006, p.21) –, o relatório de avaliação externa identifica as seguintes estratégias implementadas pelo agrupamento (J,553):

*Para dar resposta ao insucesso foram implementadas [...] estratégias que dão particular atenção à Língua Portuguesa e à Matemática e que se concretizam no Plano da Matemática II e no Plano Nacional da Leitura, na implementação do Português Língua Não Materna, nas atividades de apoio de curta duração nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês, de acordo com as necessidades identificadas, na atividade semanal de preparação para os exames de 9.º ano de Matemática, na criação de duas turmas de percursos curriculares alternativos nos 5.º e 7.º anos e nas atividades de enriquecimento do currículo.*

Este conjunto de estratégias representa ainda um compromisso entre orientações nacionais de inspiração seletiva e meritocrática com outras de pendor democrático. No primeiro caso, em consequência da criação dos exames finais de 9.º ano em Português e Matemática, em 2005 (cf. Tabela 10), implementaram-se políticas curriculares de âmbito nacional (Plano da Matemática e Plano Nacional de Leitura), que estimularam o agrupamento vertical a planear atividades de apoio à preparação dos alunos para esses exames. Quanto aos percursos curriculares alternativos<sup>47</sup> e às atividades de enriquecimento do currículo, inscrevem-se, sobretudo, numa perspetiva educativa democrática, já que constituem modalidades de diversificação do currículo e dos percursos curriculares dos alunos, tendo em vista corresponder a necessidades específicas para cumprir a escolaridade obrigatória (9 anos), combater a exclusão e o abandono escolar.

Na verdade, o relatório aborda as práticas associadas aos valores da equidade e da justiça, traduzidas no apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, na atenção dos assistentes

---

<sup>47</sup> Os percursos curriculares alternativos (PCA) foram criados pelo Despacho normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro, destinando-se a alunos até aos 15 anos de idade, com insucesso escolar repetido, problemas de integração, em risco de marginalização, exclusão ou abandono ou com dificuldades de aprendizagem.

operacionais aos alunos com carências afetivas ou com dificuldades económicas, o recurso a parcerias para abordagem de situações de exclusão social numa das escolas com maior heterogeneidade linguística e cultural ou na garantia do acesso dos alunos a todas as experiências educativas (J,580). Estas práticas podem enquadrar-se em critérios de justiça escolar e educativa, relacionados, por um lado, com a criação de igualdade de condições e oportunidades de acesso e, por outro, com a igualdade de acesso ao saber e ao sucesso escolar, numa perspetiva de justiça distributiva que discrimina positivamente os alunos, evita “a indiferença às diferenças” (Dubet & Duru-Bellat, 2004, p.108) e utiliza estratégias de educação compensatória dirigidas a alunos com dificuldades de aprendizagem, de modo a “dar mais aos que menos têm” (Bolívar, 2012, p.16).

É esta preocupação com a justiça distributiva e a equidade que transparece nos significados atribuídos no domínio “Prestação do serviço educativo”, onde estratégias como “diversificação”, “diferenciação” e a compensação educativa são destacadas, em resposta a necessidades específicas. Assim ocorre com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, apesar da relativa ambiguidade e escassa concretização das “estratégias de diferenciação pedagógica” (J,561) implementadas, ou com os alunos com necessidades educativas especiais, onde “as medidas educativas específicas” (J,560), a intervenção dos serviços de psicologia e a articulação entre instituições contribuíram para a integração destes alunos e mesmo para a eliminação do insucesso escolar dos 69 alunos apoiados em 2010 (cerca de 7% da sua população escolar).

Contudo, esta preocupação com a diferenciação manifestada pelo agrupamento parece contraditória com os significados muito positivos atribuídos pelos avaliadores externos a lógicas de uniformidade e de homogeneização, inseridas numa conceção de justiça educativa meritocrática, que confinam o trabalho cooperativo dos professores à “conceção de instrumentos de avaliação e a sua aplicação a todos os alunos do mesmo ano de escolaridade em todas as escolas” (J,573) do 1.º ciclo e recriminam a falta de uniformidade nos critérios de avaliação dos alunos do agrupamento, bem como as discrepâncias na ponderação quantitativa entre os diversos domínios de aprendizagem (J,558). Esta lógica pedagógica uniformizadora, que a educação inclusiva pretende, justamente, substituir na medida em que tende a encarar negativamente as diferenças entre os alunos (Blanco, 2006), valoriza a criação de mecanismos de controlo das práticas dos professores, designadamente, através da monitorização da aplicação dos critérios de avaliação, e ao nível da própria prática letiva, mediante modalidades de supervisão do ensino dos professores, as quais, não existindo no agrupamento de escolas, justificam a atribuição de uma apreciação desfavorável pelos avaliadores externos (J,557,558).

Já no domínio “Organização e gestão escolar”, o relatório destaca a prioridade do agrupamento no sentido da “implementação de uma cultura de sucesso escolar” (J,562), que relaciona com práticas de integração e acompanhamento dos novos professores, de continuidade pedagógica dos professores em relação aos grupos-turma, de partilha de recursos materiais e de desenvolvimento de

iniciativas conjuntas, isto é, aspetos indutores do consenso, da integração e da convergência na organização, tendo em vista a concretização dos objetivos definidos.

É esta perspetiva tendencialmente convergente, homogeneizante e consensual que também é privilegiada em relação à participação, um aspeto fundamental, nas suas variadas dimensões, para a educação inclusiva (Blanco, 2006) e a integração. Assim, no plano curricular, a garantia de participação de todos os alunos nas experiências de aprendizagem, em particular as que implicam custos acrescidos, como as visitas de estudo (J,580), parece significativa aos avaliadores externos.

Fora este aspeto, a participação de todos os interessados, incluindo os alunos, na construção de uma escola plural e democrática está relativamente ausente no relatório de avaliação externa: não se regista o contributo dos professores na construção plural das alternativas na vida escolar; o relatório é omissivo quanto ao papel dos alunos na elaboração do projeto educativo; e, apenas em relação aos pais e encarregados de educação, se destaca a dinamização pela respetiva associação de um projeto de ocupação dos tempos livres dos alunos, ainda (e sempre) orientado para a “melhoria do sucesso educativo” (J,564), a presença nas reuniões de início e ao longo do ano letivo, bem como a sua presença e envolvimento em atividades diversas, como a comemoração de “momentos festivos do calendário” (J,564).

No domínio da “liderança”, os significados presentes no relatório não parecem revelar algo de problemático, apesar de este domínio ter suscitado preocupações aos decisores e constituído uma das prioridades de política educativa (Torres & Palhares, 2009; Torres, 2013a). Na verdade, um dos objetivos centrais da mudança na gestão das escolas introduzida em 2008 foi a substituição da liderança colegial em vigor desde 1976 - mantida, em 1998, como alternativa ao órgão de gestão unipessoal em função da opção da comunidade educativa -, por uma liderança unipessoal, “um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo de escola e executar localmente as medidas de política educativa”<sup>48</sup>, em virtude de, segundo o diploma, a colegialidade não favorecer a emergência e disseminação de lideranças “fortes”, “boas” e “eficazes”.

Centrada na diretora, a liderança do agrupamento de escolas, é qualificada como “forte”, “empreendedora”, “eficaz”, “aberta”, “acessível” e “empenhada” na mudança estrutural do agrupamento e na renovação da sua imagem (J,565). Neste sentido, o relatório evidencia uma conceção gestionária da cultura caracterizada pelo facto de a diretora mobilizar aspetos como “uma atitude de exemplo e empenho, de atenção e de contacto direto e pessoal” (J,565) no sentido de construir um “bom ambiente relacional” e um “bom clima de escola” para melhorar os resultados escolares. Esta cultura de consenso, homogeneização e convergência traduz-se em estruturas e lideranças intermédias motivadas (J,581), que se limitam a veicular as “orientações precisas” da diretora, e num corpo docente possuidor de uma “cultura de profissionalismo e exigência” (J,582), que ajuda a construir um “espírito de agrupamento” (J,583) com base na cooperação interna e na

---

<sup>48</sup> Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

definição de sinergias entre o agrupamento e a comunidade, concretizadas em parcerias e protocolos celebrados com instâncias da comunidade local.

Finalmente, no domínio da “autorregulação e melhoria do agrupamento”, o relatório confirma as dificuldades de consolidação das práticas de autoavaliação institucional (J,568), tendo o processo sido desencadeado em 2009 pela pressão da avaliação externa. Quanto ao modelo adotado, partiu-se de “uma abordagem qualitativa de carácter fundamentalmente interpretativo, centrada em dados descritivos, recolhidos de diversas fontes”<sup>49</sup>, através de análise documental, inquérito e observação direta, abrangendo diversas áreas do agrupamento, o que permitiu que fosse produzido conhecimento sobre os pontos fortes e os pontos fracos da organização, iniciando deste modo o “ciclo de melhoria” proposto pela literatura da especialidade (p.e., Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003; Góis & Gonçalves, 2005) que garantiria a “sustentabilidade da ação” (J,568). Neste sentido, apesar de o relatório de avaliação externa enunciar intervenções realizadas com base na autoavaliação, relacionadas em particular com a indisciplina, o absentismo dos alunos e a renovação dos espaços escolares, parece problemático concluir se o agrupamento vertical optou pela naturalização da autoavaliação ou pela sua transformação numa prática formativa e autorreguladora, capaz de “contrabalançar os efeitos (eventualmente negativos) da avaliação externa” (A. Afonso, 2010, p.351).

### **3.3. Avaliação dos alunos: contextualização das orientações nacionais e sua implementação pelo agrupamento**

A avaliação dos alunos constitui um objeto crucial para a análise da cultura organizacional, na medida em que ela se situa no cruzamento entre orientações externas de política educativa, por vezes, de natureza contraditória, de regras consolidadas na cultura organizacional e de crenças, princípios e práticas enraizadas nas culturas profissionais dos professores, interessando, por isso, conhecer aspetos diversos desta componente do currículo, desde as orientações nacionais, à sua contextualização pelo agrupamento vertical e às práticas profissionais e organizacionais que foram, efetivamente, implementadas.

Ora, na sequência da reforma educativa empreendida em Portugal no final dos anos oitenta do século passado, “a avaliação pedagógica emergiu [...] de uma forma que pode ser considerada como estando em relativo contraciclo com as reformas verificadas nos países centrais” (A. Afonso, 2002, p.123), uma vez que as orientações externas oscilaram entre uma avaliação não seletiva, predominantemente de carácter formativo, preconizando a progressão automática dos alunos e, portanto, sem retenções ou reprovações ao longo do ensino básico, à época considerado também obrigatório até ao 9.º ano, e outra tendência avaliativa que admitia uma “seleção mitigada” (A. Afonso,

---

<sup>49</sup> Cf. Relatório de autoavaliação 2010-2011, p.6.

2002, p.123), com a possibilidade de retenção em situações excepcionais, após a mobilização de condições e recursos que potenciasssem o sucesso para todos.

Tabela 11

*Orientações externas para a avaliação dos alunos do ensino básico (1992-2017)*

	Referência à avaliação formativa	Exames finais de ciclo	Provas de aferição	CrITÉRIOS de avaliação	Retenção do aluno	CrITÉRIOS de retenção dos alunos
<b>Despacho normativo n.º 98-A/92 (mais o Desp. Norm. 644/94, de 15/09)</b>	Sim, principal modalidade de avaliação.	Não	Em qualquer momento.	Sem qualquer especificação, para avaliação sumativa.	Excecional, com avaliação sumativa extraordinária e plano de recuperação.	<i>Anos intermédios</i> – Mais de três “negativas”. <i>Ano terminal</i> – Mais de duas “negativas”, se estiverem incluídas Português e Matemática.
<b>Despacho normativo n.º 30/2001</b>	Sim, principal modalidade de avaliação.	Não	Não.	Sim, sem qualquer especificação.	Excecional no 1.º ano.	<i>Anos intermédios</i> – Não definido. <i>Ano terminal</i> – Duas “negativas”, no caso de Português e outra disciplina, ou mais de duas noutras disciplinas.
<b>Despacho normativo n.º 1/2005</b>	Sim, principal modalidade de avaliação.	9.º ano	Não.	Sim, sem qualquer especificação.	Excecional no 1.º ano.	<i>Anos intermédios</i> – Não definido. <i>Ano terminal</i> – Duas “negativas”, no caso de, simultaneamente, a Português e a Matemática, ou mais de duas noutras disciplinas.
<b>Despacho normativo n.º 24-A/2012</b>	Não.	4.º, 6.º e 9.º	Não.	Sim, sem qualquer especificação.	Excecional no 1.º ano.	<i>Anos intermédios</i> – Não definido. <i>Ano terminal</i> – Duas “negativas”, no caso de, simultaneamente, a Português e a Matemática, ou mais de duas noutras disciplinas.
<b>Despacho normativo n.º 13/2014</b>	Não.	4º, 6º e 9º	Não.	Sim, sem qualquer especificação.	Excecional no 1.º ano	<i>Anos intermédios</i> – Não definido. <i>Ano terminal</i> – Duas “negativas”, no caso de, simultaneamente, a Português e a Matemática, ou mais de duas noutras disciplinas.
<b>Despacho normativo n.º 17-A/2015</b>	Não.	4.º, 6.º e 9.º	Não.	Sim, com definição do 1.º, 2.º e 3.º ano, após diversas medidas de apoio.	Excecional no 1.º, 2.º e 3.º ano, após medidas de apoio.	<i>Anos intermédios</i> – Não definido. <i>Ano terminal</i> – Duas “negativas”, no caso de, simultaneamente, a Português e a Matemática, ou mais de duas noutras disciplinas.
<b>Despacho normativo 1-F/2016</b>	Sim, principal modalidade de avaliação.	9.º ano	2.º, 5.º e 8.º	Sim, mediante perfil de aprendizagens.	Excecional, após medidas de apoio.	<i>Anos intermédios</i> – Não definido. <i>Ano terminal</i> – Duas “negativas”, no caso de, simultaneamente, a Português e a Matemática, ou mais de duas noutras disciplinas.
<b>Despacho nº 5908/2017 (Autonomia e flexibilidade curricular)</b>	Sim, principal modalidade de avaliação.	9.º ano	2.º, 5.º e 8.º	Sem referência.	Progressão automática no 1.º ano. Excecional nos restantes.	Sem referência.

Fonte: Elaboração própria a partir dos normativos referidos

Assim, a avaliação dos alunos foi definida pelo Despacho normativo n.º 98-A/92 (Tabela 11), o qual incorporou, no seu articulado, elementos desta contradição não resolvida. Em relação à seletividade mitigada, o despacho consagrou quer a possibilidade de retenção do aluno, embora a título excecional, “depois de se ter esgotado o recurso a apoios e complementos educativos” (n.º 54) no sentido da recuperação de aprendizagens, quer a criação de provas de avaliação aferida, as quais, a par da realização de exames nacionais, faziam parte dos discursos inspirados pelo neoliberalismo e neoconservadorismo em educação (A. Afonso, 2002). Por sua vez, a orientação no sentido da não seletividade estava presente na valorização da avaliação formativa, considerada a principal modalidade de avaliação (n.º 18 do Despacho n.º 98-A/92), concretizada através da recolha sistemática e contínua de dados sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos. De acordo com A. Afonso (2002, p.124),

*[...] num período político marcado pela fragilização crescente das estruturas típicas desta forma política do Estado [Estado-providência], a introdução da avaliação formativa, acompanhada da provisão de uma série de medidas educacionais, fortemente promotoras de uma escolaridade básica bem-sucedida para todos os grupos sociais, estaria, sem dúvidas, em contraste com as propostas de inspiração neoliberal mais seletivas e meritocráticas.*

A valorização da avaliação formativa, considerada “um dos pilares fundamentais da escola democrática” (A. Afonso, 2002, p.125), bem como a mobilização de estratégias de compensação educativa para minimizar a seletividade, emergem num contexto em que já se faziam sentir, de modo crescente, as pressões sociais e políticas favoráveis à introdução de modalidades de avaliação mais seletivas e meritocráticas, como a avaliação aferida ou os exames nacionais, de modo que esta diferenciação das modalidades de avaliação constitui um campo da tensão entre escola democrática e escola meritocrática, que, a partir dos anos noventa, se torna progressivamente mais nítida.

Na verdade, como os dados da Tabela 11 sintetizam, a evolução das orientações externas desde os anos noventa do século XX, quanto à avaliação dos alunos, permite retirar duas conclusões essenciais: por um lado, a afirmação da avaliação formativa como principal modalidade de avaliação surgiu em normativos publicados por governos liderados pelo Partido Socialista (1995-2001, 2005-2011 e a partir de 2015) e pelo executivo de coligação Partido Social Democrata-Centro Democrático Social, durante o período de 2001 a 2005; por outro lado, no segundo momento em que esta coligação esteve no poder (2011-2015), reforçou-se, claramente, a vertente neoliberal e meritocrática da avaliação, traduzida, entre outras medidas nesse sentido, no facto de ter desaparecido dos normativos qualquer referência à avaliação formativa.

Este reforço da seletividade e da meritocracia, com início em 2005, ainda nos executivos liderados pelo Partido Socialista, teve expressão na criação dos exames finais de ciclo, a realizar no 9.º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, cujo resultado passou a ter uma ponderação de 30% na classificação final destas disciplinas. Mas foi a partir de 2011, através dos

governos de coligação PSD/CDS, que a tendência meritocrática e seletiva se reforçou claramente com a criação de exames nacionais também no 4.º e 6.º ano de escolaridade, agravando-se o risco de reprovação e de exclusão social, segundo a OCDE<sup>50</sup>. Entretanto, a evolução da situação política em 2015, que levou à demissão do executivo de coligação PSD/CDS e à sua substituição por um governo liderado pelo Partido Socialista, com apoio parlamentar do Bloco de Esquerda, do Partido Comunista Português e do Partido Ecologista Os Verdes, diminuiu a quantidade de exames nacionais, que voltaram a realizar-se apenas no 9.º ano de escolaridade, e reintroduziu provas de aferição no 2.º, 5.º e 8.º ano<sup>51</sup>.

Este reforço da dimensão meritocrática nas orientações externas da avaliação dos alunos teve repercussões ao nível da seletividade da avaliação e da progressão/retenção dos alunos. Na verdade, desde 2001 a retenção era considerada excecional no 1.º ano de escolaridade<sup>52</sup>, tendo o XX Governo Constitucional alargado esta excecionalidade ao 2.º e 3.º ano<sup>53</sup>, embora este diploma não tenha tido qualquer impacto, devido às circunstâncias políticas que conduziram à demissão deste Governo, em 2015. Em contrapartida, o novo executivo, em 2016, passou a considerar como excecional a retenção em todos os anos de escolaridade<sup>54</sup> e, a partir de 2016/2017, num projeto de autonomia e flexibilidade curricular experimentado em 235 escolas e agrupamentos de escolas das redes pública e privada, assumiu-se ainda a transição automática no 1.º ano<sup>55</sup>.

Em consequência, as taxas de retenção nacionais no ensino básico registaram uma lenta redução ao longo da primeira década deste século, que se situou em cerca de 5% em cada um dos ciclos entre 2000/2001 e 2010/2011, apesar de, neste último ano, ainda cerca de 90 000 alunos terem conhecido o insucesso escolar<sup>56</sup>. Nos três anos letivos seguintes, a introdução dos exames nacionais no 4.º e 6.º anos provocou um novo agravamento das taxas, as quais só em 2014/2015 começaram a inverter esta tendência, destacando-se, em especial, 2016/2017, ano em que as taxas verificadas no ensino básico foram as mais baixas de sempre no sistema educativo português.

Entretanto, numa lógica de atribuição de algumas competências às escolas e agrupamentos, o Despacho normativo n.º 98-A/92 introduziu a referência à elaboração de “critérios gerais da avaliação sumativa” (n.º 27), orientação que o Despacho normativo n.º 30/2001 clarificou com a possibilidade de a escola, através do seu conselho pedagógico, definir critérios de avaliação dos alunos por ciclo e ano de escolaridade, elaborados de acordo com as orientações do currículo nacional. Os critérios de

<sup>50</sup> Segundo Paulo Santiago, analista chefe da Direção da Educação e das Competências da OCDE, em declarações produzidas em conferência realizada em Lisboa (2014), subordinada ao tema “Compromissos com a educação”, a Bélgica e a Turquia eram os únicos países com exame nacional no 4.º ano. Cf. [www.esquerda.net/artigo/exames-de-4o-e-6o-ano-tem-potencial-de-exclusao-social/32813](http://www.esquerda.net/artigo/exames-de-4o-e-6o-ano-tem-potencial-de-exclusao-social/32813), consultado em 07/12/2017.

<sup>51</sup> Cf. Despacho normativo n.º 1-F/2016.

<sup>52</sup> Cf. Despacho normativo n.º 30/2001.

<sup>53</sup> Cf. Despacho normativo n.º 17-A/2015.

<sup>54</sup> Cf. Despacho normativo n.º 1-F/2016.

<sup>55</sup> Cf. Despacho n.º 5908/2017.

<sup>56</sup> Segundo o portal da Direção Geral de Estatística da Educação, a taxa de retenção e desistência no ensino básico, em 2000/2001, era de 12,7%, fixando-se em 7,5% em 2010/2011. Em 2012/2013, a taxa de retenção e desistência subiu para 10,4%, sendo, em 2016/2017, 5,5% (3%, no 1.º ciclo; 5,8% no 2.º; e 8,5% no 3.º).

avaliação constituiriam referenciais comuns para aplicação no interior de cada escola, sendo, por isso, elementos essenciais para análise da cultura organizacional e do processo de construção da autonomia pelo agrupamento vertical.

Esta orientação externa, mais flexível, sobre a definição de critérios de avaliação pelas escolas, manteve-se de forma similar ao longo do tempo, à exceção dos despachos mais recentes, que apresentaram formulações simultaneamente mais concretas e contraditórias (Tabela 11). De facto, no despacho de 2015, cujo impacto não chegou a ocorrer pelos motivos já identificados, estabelecia-se que os critérios de avaliação definiriam “o peso da avaliação nas [...] diversas componentes (escrita, oral e prática)” (n.º 1 do artigo 4.º), o que, por um lado, parecia redutor relativamente à organização dos domínios da aprendizagem, e, por outro, legitimava práticas das escolas caracterizadas pela atribuição de pesos e ponderações quantitativas (em relação a instrumentos de avaliação, a domínios de aprendizagem, a capacidades, a parâmetros, etc.) para a avaliação sumativa. Contudo, no despacho de 2016, os critérios de avaliação deveriam ser enunciados através da “descrição de um perfil de aprendizagens específicas para cada ano e/ou ciclo de escolaridade” (n.º 2 do artigo 7.º), o que parece subentender uma abordagem diferente na avaliação dos alunos, incluindo a avaliação sumativa, podendo introduzir elementos de conflitualidade em relação a práticas consolidadas na organização e nas culturas profissionais dos professores<sup>57</sup>.

Entretanto, o Despacho n.º 98-A/92 não incluiu quaisquer critérios para, na sequência da avaliação sumativa, o professor do 1.º ciclo ou o conselho de turma (2.º e 3.º ciclos) decidirem pela progressão ou retenção nos anos terminais de cada ciclo, considerando-se apenas que o aluno poderia ser retido se “revelar um grande atraso em relação aos objetivos e capacidades definidas” (n.º 53). Esta orientação externa suscitou uma pluralidade de orientações para a ação e de práticas nas escolas, pelo que, dois anos decorridos, o Despacho normativo n.º 644/94 especificou as condições de transição dos alunos nos anos terminais. Com ligeiras cambiantes, tem-se mantido a orientação nacional no sentido da retenção dos alunos no caso de estes apresentarem, no 3.º período, classificação inferior a 3 nas disciplinas de Português e Matemática, simultaneamente, ou em mais de duas disciplinas, quaisquer que elas sejam. No caso das condições de transição ou retenção dos alunos em anos não terminais de ciclo, com exceção do Despacho n.º 98-A/92, não têm sido definidas orientações externas, pelo que a sua análise pode constituir igualmente um importante campo de interpretação das opções, das prioridades e das culturas das escolas e dos agrupamentos de escolas.

Assim, o agrupamento vertical de escolas, no projeto curricular elaborado em 2010, identifica os seguintes princípios da avaliação dos alunos: a consistência entre os instrumentos e os resultados pretendidos; a primazia da avaliação formativa; a valorização da evolução do aluno ao longo do ciclo; e a transparência do processo de avaliação através da explicitação dos critérios. Estes princípios

---

<sup>57</sup> Este aspeto será abordado no capítulo seguinte.



adotados internamente constituem, globalmente, a reprodução de algumas orientações externas, bem como um compromisso interno entre seletividade e não seletividade, embora o agrupamento não tenha procedido à contextualização e definição de orientações para a ação sobre, por exemplo, a divulgação dos critérios de avaliação, ou os modos como se concretizaria a primazia da avaliação formativa.

Há, desde logo, um princípio que merece reflexão: a consistência entre instrumentos de avaliação e resultados escolares. Na verdade, quer a orientação externa, quer alguma literatura da especialidade (por exemplo, Neves & Ferreira, 2015) têm destacado, como um dos princípios da avaliação dos alunos, a necessidade de coerência e adequação entre o processo de avaliação, em particular os instrumentos a utilizar, e as aprendizagens a avaliar, pelo que a subordinação da escolha dos instrumentos aos “resultados pretendidos” se afigura já como um reflexo das tendências neoliberais e meritocráticas de sobrevalorização do resultado em detrimento do processo, um aspeto já pressentido, embora de forma leve, nas orientações educativas do agrupamento vertical.

Além disso, o projeto curricular do agrupamento vertical sistematiza as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, caracterizando-as quanto às finalidades, periodicidade, objetivos, ênfase, intervenientes e instrumentos. De notar que, assumindo-se que a avaliação sumativa apenas “ocorre no final de cada período letivo, de cada ano letivo e de cada ciclo” (pág. 27), no sentido de “proporcionar um juízo globalizante sobre as aprendizagens e competências definidas para cada área curricular” (pág. 27), o projeto curricular condiciona a autonomia profissional do professor, limitando os instrumentos de recolha desta modalidade de avaliação a fichas, ao processo individual, à auto e heteroavaliação e aos trabalhos individuais e de grupo. Assim, esta orientação interna para a ação desvaloriza o manancial de informação sobre as aprendizagens, possível de recolha ao longo do processo com recurso a uma ampla variedade de instrumentos, e, em simultâneo, contradiz a orientação exterior que o documento assume de “primazia da avaliação formativa”. Em conjunto, estas orientações internas constituem indicadores relativamente às ambiguidades que emergiram e se consolidaram nas práticas dos professores e na cultura do agrupamento vertical de escolas, entre a avaliação sumativa e a avaliação formativa.

Na realidade, a avaliação formativa, sempre mencionada, retoricamente, quer nas orientações externas quer nos documentos internos do agrupamento, enquanto principal modalidade de avaliação dos alunos, teve escassa repercussão quer no desenvolvimento de orientações internas concretizadoras dos princípios enunciados, quer nas regras efetivamente atualizadas, como se tornou claro, mesmo aos olhos de agências internacionais como a OCDE (Santiago, Donaldson, Looney & Nusche, 2012, p.57):

*[...] A equipa de trabalho não considerou que a ênfase na avaliação formativa esteja refletida de igual modo nas práticas da escola e da sala de aula. Pelo contrário, na sala de aula e nas escolas a avaliação formativa parece ter sido progressivamente substituída pela avaliação sumativa e pela preocupação com os resultados. [...] A equipa apercebeu-se de uma preocupação obsessiva pelos*

*resultados, de uma pressão para os resultados que percorre o sistema educativo, de uma comunicação social que exagera os resultados dos exames, de práticas de sala de aula serem dominadas pelos exames e pela preparação para os testes, de testes não obrigatórios a adquirir o caráter de obrigatórios e da qualidade do ensino dependente da qualidade dos resultados.*

Assim, a valorização da avaliação formativa sugeriria a apresentação de descritores/perfis de desempenho, constituindo critérios gerais de avaliação que facultariam a interpretação dos dados recolhidos, o fornecimento de informação aos alunos e aos pais e a tomada de decisões sobre recuperação de aprendizagens. Pelo contrário, os critérios de avaliação elaborados por disciplina e ciclo limitam-se a estabelecer ponderações quantitativas por domínio de aprendizagem, indicadores ou instrumentos de avaliação, parecendo confirmar a ideia geral de que “assentam numa profusa miscelânea de instrumentos e percentagens, que perpetuam as confusões conceptuais em que se tem navegado” (Neves & Ferreira, 2015, p.119).

Quanto aos critérios de transição dos alunos nos anos intermédios de ciclo, que o projeto curricular designa também como “critérios de avaliação” (pág. 29), apresentam-se, no 2.º e 3.º ciclos, mais flexíveis do que os definidos nas orientações nacionais para os anos terminais de ciclo. Assim, o aluno do agrupamento vertical transitaria para o ano imediato no caso de apresentar até três níveis inferiores a 3 em três disciplinas, podendo duas destas ser, cumulativamente, Português e Matemática, ou apresentar quatro níveis inferiores a 3, desde que não fossem, simultaneamente, àquelas duas disciplinas. Neste último caso, o conselho de turma deveria ponderar a situação do aluno, considerando elementos como as aprendizagens realizadas, o empenho evidenciado pelo aluno, a sua idade ou competência em Língua Portuguesa. Registe-se que, entre os elementos de ponderação, desapareceram as condicionantes relacionadas com o contexto familiar dos alunos, presentes nas orientações anteriores da escola preparatória.

Em síntese, à medida que princípios neoliberais como a prestação de contas emergiam na educação, o estado-avaliador passou a assumir-se, sobretudo, como agente de regulação e de correção de assimetrias, o que o levou a reforçar o controlo sobre os resultados escolares (Melo, 2014). Em consequência, a avaliação dos alunos, particularmente através de provas aferidas e exames nacionais, surgiu enquanto fator de controlo das aprendizagens e de introdução de uma maior seletividade ao nível da promoção escolar, em prejuízo de preocupações democráticas com a igualdade de sucesso escolar (A. Afonso, 2002).

Estas orientações externas da avaliação dos alunos influenciaram as regras e as práticas de avaliação no agrupamento vertical, tendo levado os professores a preocupar-se, sobremaneira, com a preparação dos alunos para os exames nacionais. De facto, o princípio de uma “cultura de sucesso para melhorar resultados”, bem como alguns valores de pendor meritocrático assumidos de forma progressiva, estimularam o agrupamento vertical a organizar atividades de apoio para alunos com dificuldades de aprendizagem nas disciplinas com exame nacional (Português e Matemática), em

atividades de apoio de curta duração e de preparação para exame (J,553,561). Simultaneamente, a presença de princípios e valores de natureza democrática nas missões do agrupamento vertical, como a inclusão ou a luta contra a exclusão e o insucesso, não se desenvolveram no projeto curricular, o qual, reproduzindo, essencialmente, orientações da cultura escolar sobre a avaliação dos alunos, não clarifica regras para a concretização de uma avaliação formativa e democrática das aprendizagens dos alunos. Em consequência, as orientações e práticas, progressivamente incorporadas na cultura organizacional do agrupamento, privilegiaram os resultados, o caráter sumativo da avaliação, a quantificação como expressão rigorosa do desempenho, a salvaguarda da objetividade da avaliação do professor e a preparação dos alunos para os exames nacionais.

Como reflexo de uma missão de pendor mais democrático, o agrupamento vertical manteve, nas orientações para a ação, um princípio que tinha sido progressivamente incorporado na cultura organizacional desde as origens da escola preparatória: a consideração do ciclo para a tomada de decisão sobre o percurso escolar do aluno. Contudo, a definição de regras de transição dos alunos para os anos não terminais de ciclo<sup>58</sup> parece contraditória com este princípio, apesar de as orientações internas e a sua concretização pelos conselhos de turma revelarem flexibilidade relativamente à regra nacional definida para o final do respetivo ciclo.

### **3.4. O reconhecimento do mérito escolar**

Paralelamente, em meados da década de oitenta do século passado, entre os objetivos de política educativa, designada por Almerindo Afonso como neoliberalismo educacional mitigado e de “radicalização do mandato neomeritocrático” (A. Afonso, 2013b, p.183) da escola pública, destacou-se o retomar de orientações e práticas de reconhecimento do mérito escolar dos alunos. Na década seguinte, a progressiva apropriação pelas escolas desta orientação pode explicar-se como consequência de uma dupla pressão para a obtenção de resultados, relacionada, por um lado, com políticas educativas de inspiração gerencialista e meritocrática, que valorizaram a eficácia, a eficiência, a excelência e a performatividade, e, por outro, com o interesse das famílias e das comunidades locais na melhoria do sucesso escolar e educativo dos alunos (Torres, 2015a).

A instituição de quadros de honra para o reconhecimento do mérito escolar dos alunos constitui uma prática com tradição nas escolas públicas portuguesas (Cunha, 1997). Por exemplo, no Regulamento para os Liceus Nacionais, publicado pelo Decreto de 10 abril de 1860, da autoria de Fontes Pereira de Melo, o capítulo VIII, dedicado aos prémios aos alunos, instituiu um prémio para cada uma das dez disciplinas lecionadas, consistindo em obras aprovadas pelo conselho geral de instrução pública. Para o efeito, o conselho do liceu reuniria no fim dos exames anuais para deliberar qual dos alunos, de entre os habilitados em cada disciplina, seria escolhido para atribuição do prémio.

---

<sup>58</sup> As regras uniformes de conclusão de ciclo estão definidas nos diversos diplomas legais (cf. Tabela 11).

Os membros do conselho atribuíam uma classificação de 10 a 20 valores a cada aluno, sendo escolhido aquele que obtivesse a média mais alta, desde que alcançasse um mínimo de 15 valores. Os premiados tinham direito a ver os seus nomes publicados na folha oficial do governo.

Com o Estado Novo, estas práticas de distinção do mérito mantiveram-se. Assim, no Estatuto do Ensino Liceal, publicado pelo Decreto n.º 36 508, de 1947, estabelecia-se a possibilidade de o ministro da educação, mediante propostas fundamentadas dos reitores, conceder prémios a alunos que tivessem obtido, nos exames, classificação não inferior a 18 valores, que apresentassem uma “conduta irrepreensível” ao longo do curso e participassem, com “devoção”, nos trabalhos da Mocidade Portuguesa. O prémio tinha carácter monetário e era concedido a 1 de outubro de cada ano, data da realização da sessão solene de abertura das aulas.

Segundo Cunha (1997), este quadro de honra do Estado Novo era “reducionista nos seus objetivos, ideológico nos seus requisitos, elitista nos seus resultados” (p.103): por um lado, o prémio distinguia apenas os alunos com excelente desempenho académico, traduzido em elevadas classificações; por outro, ao exigir a participação do aluno nas atividades da Mocidade Portuguesa, pressupunha a sua adesão aos princípios ideológicos do regime; finalmente, este requisito, conjugado com a exigência de “conduta irrepreensível” dos alunos, acentuava a natureza elitista dos prémios, limitados a estudantes provenientes de famílias com estatuto socioeconómico elevado.

Ora, a (re)introdução de rituais de distinção académica dos alunos, após o 25 de abril de 1974, ocorre no princípio dos anos noventa, quando, através do Despacho normativo n.º 102/90, de 12 de setembro, foram criados os quadros de valor e de excelência: o primeiro, destinado a distinguir alunos que revelassem capacidades e atitudes de superação de dificuldades ou que desenvolvessem iniciativas e ações de benefício social ou comunitário, bem como de solidariedade no interior ou no exterior da escola; o segundo, criado para reconhecer alunos com resultados escolares, trabalhos académicos ou atividades curriculares excelentes.

Cunha (1997) inventaria quatro pressupostos fundamentais para a reintrodução de práticas de reconhecimento do mérito na escola através deste despacho. Em primeiro lugar, considera que, em educação, a prioridade deve ser a procura da qualidade, associada à diferenciação e distinção dos alunos que se destacam, situando, num plano secundário, o objetivo da diminuição das desigualdades escolares e sociais. Em segundo lugar, o autor entende que, na qualidade educativa, é necessário “diferenciar o valor da excelência” (Cunha, 1997, p.105), destinando-se o valor a reconhecer a superação de dificuldades e as iniciativas solidárias dos alunos, e a excelência a consecução de resultados académicos, procurando, desta forma, ultrapassar o reducionismo dos quadros de valor tradicionais. Em terceiro lugar, admite que o reconhecimento público da qualidade favorece a sua continuidade no tempo, sugerindo que o não reconhecimento do mérito pode conduzir os alunos à depressão e à mediocridade. Finalmente, a atribuição do prémio tem uma relação

intrínseca com a atividade premiada (n.º 3 do artigo 8.º do Despacho normativo n.º 102/90), constituindo desta forma um incentivo para a sua prossecução.

Os quadros de valor e de excelência foram organizados aos níveis local (escola), regional e nacional. Se, ao nível local, competia às escolas elaborar o respetivo regulamento, organizando os quadros por ano de escolaridade, disciplina ou área disciplinar, no nível regional eram organizados por ciclo ou nível, englobando os alunos que haviam integrado o respetivo quadro de escola em todos os anos do ciclo ou nível, enquanto, no plano nacional, se consideravam os alunos que, cumulativamente, no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, haviam permanecido nos respetivos quadros regionais de valor e de excelência.

Os prémios deveriam, sobretudo, consistir em “instrumentos, materiais ou condições com relação intrínseca com a atividade premiada” (n.º 3 do artigo 8.º do Despacho), cabendo às escolas assegurar os fundos necessários através de três fontes: liberalidades diversas (donativos, heranças, bens), mecenato educativo e orçamento próprio da escola.

Inicialmente, as escolas resistiram à implementação destes quadros, entre outras razões, pelo facto de recuperarem os quadros de honra dos liceus, anteriores ao 25 de abril de 1974 (Torres, 2015a). Contudo, a introdução de mecanismos de prestação de contas no sistema educativo, sobretudo a partir da primeira década deste século, pressionou, progressivamente, as escolas a alterar as suas prioridades educativas e os seus modos de gestão, levando-as a adotar dispositivos de distinção do mérito escolar dos alunos (Torres, 2015a). Na verdade, o governo formado após as eleições de princípios de 2002, retomou, no domínio da política educativa, uma orientação de inspiração neoliberal e meritocrática, ao assumir como valores a privilegiar “o trabalho, a disciplina, a exigência, o rigor e a competência, na busca da excelência” (Portugal, 2002, p.107).

Estes valores traduziram-se em princípios, orientações e estratégias como a ênfase na construção de uma cultura de avaliação nas escolas, o reconhecimento das limitações da escola pública e a consequente defesa da liberdade de escolha da escola pelas famílias, a modernização e profissionalização da gestão escolar, o reforço do prestígio do diretor, a valorização dos exames e, naturalmente, o reconhecimento do mérito, retomando a política de distinção iniciada no princípio dos anos noventa. Em consequência, a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, aprovou um Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, prevendo direitos dos alunos que não estavam identificados no normativo publicado pelo governo anterior<sup>59</sup>, como o reconhecimento e a valorização do mérito no desempenho escolar, da dedicação e do esforço no trabalho e do empenhamento em ações meritórias em favor da comunidade, realizadas no interior ou no exterior da escola, direitos que

---

<sup>59</sup> Trata-se do Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro, que aprovou, pela primeira vez, um estatuto do aluno, consagrando direitos, deveres e um código de conduta com regras de convivência e disciplina na escola. Este decreto-lei substituiu um normativo dos anos setenta – a Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro – que, publicada com o objetivo de regulamentar o funcionamento dos conselhos pedagógicos, continha também regras de procedimento disciplinar em relação aos alunos.

deveriam, nos termos da mesma lei (artigo 52.º), ser desenvolvidos em sede do regulamento interno das escolas e dos agrupamentos de escolas.

Os quatro indicadores do mérito, previstos no Despacho normativo de 1990, vieram a ser operacionalizados na segunda alteração ao Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, efetuada pela Lei n.º 39/2010, de 2 de setembro. Na realidade, o artigo 51.º-A do estatuto passou a prever prémios de mérito para alunos que preenchessem um ou mais dos quatro requisitos seguintes: empenho na superação de dificuldades; resultados escolares excelentes; trabalhos académicos excelentes ou atividades curriculares e de complemento curricular relevantes; e iniciativas ou ações de solidariedade exemplares. Os prémios poderiam ter uma natureza simbólica ou material, neste caso eventualmente financeira, podendo, para efeitos do respetivo suporte, as escolas desenvolver parcerias com instituições da comunidade educativa. Estas orientações nacionais mantiveram-se, de forma sensivelmente idêntica, no novo estatuto do aluno e ética escolar, publicado pela Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro (artigo 9.º), que ainda se encontra em vigor.

Na sequência destas orientações, cerca de 92% das escolas e agrupamentos de escolas introduziram, no seu projeto educativo e/ou no regulamento interno, formas diversas de operacionalização da distinção académica dos alunos (Torres & Quaresma, 2014). No caso do agrupamento vertical de escolas, parece ter-se verificado uma apropriação tardia das orientações nacionais do reconhecimento do mérito, as quais apenas no ano anterior à integração no mega-agrupamento de escolas foram objeto de regulamentação interna, o que pode estar relacionado com a consolidação de uma cultura de escola que vinha conferindo prioridade a estratégias como a inclusão e a luta contra a exclusão e o abandono escolar.

Na verdade, a apropriação daquelas orientações externas pela organização só veio a ocorrer na sequência da eleição da diretora, em 2009, coincidindo com a entrada em vigor do modelo de gestão unipessoal. Assim, o projeto educativo de 2010-2013, embora não explicitasse o reconhecimento do mérito como um dos princípios orientadores a que atrás fizemos referência, definiu como objetivo, no domínio do ensino e da aprendizagem, a valorização e a premiação da excelência, tendo previsto, como estratégia para alcançar este objetivo, a “instituição de mecanismos de reconhecimento do desempenho dos alunos, premiando situações de excelência”<sup>60</sup>. Em consequência, o artigo 159.º do seu Regulamento Interno instituiu prémios de mérito, reproduzindo genericamente as disposições da Lei n.º 39/2010. Contudo, no ano letivo subsequente (2011/2012), o agrupamento vertical elaborou uma adenda ao regulamento interno aprovado no ano anterior, contendo o Regulamento dos Quadros de Mérito, com o objetivo de “reconhecer e premiar os bons desempenhos dos alunos, ao nível académico e cívico, bem como no domínio da superação pessoal” (ponto 1.1), pretendendo-se que a premiação pudesse constituir um estímulo pessoal, um exemplo para os restantes alunos e um contributo para a afirmação de uma cultura de valorização do mérito,

---

<sup>60</sup> Projeto educativo do agrupamento de escolas (2010-2013), p.21.

do civismo, do empenho e da solidariedade. Entretanto, os alunos do 1.º ciclo não estavam considerados nos rituais de distinção académica, podendo admitir-se que tal se tenha ficado a dever quer à insuficiente construção do processo de articulação pedagógica e curricular iniciada em 2004/2005, quer ao facto de a avaliação, neste ciclo, possuir, então, natureza descritiva em todas as áreas curriculares e, por esse motivo, ser mais complexa a operacionalização da distinção<sup>61</sup>.

Neste sentido, o agrupamento vertical adotou a modalidade de distinção mista no reconhecimento do mérito escolar (Torres, 2015a; Torres, Palhares & Borges, 2017), que os alunos sintetizavam nos prémios para as “boas notas” e para o “comportamento” (C,148). A primeira modalidade - o mérito académico – destinava-se a reconhecer alunos que, nas disciplinas do plano de estudos, obtivessem todos os níveis iguais ou superiores a quatro e *Satisfaz Bem* nas áreas não disciplinares (formação cívica e estudo acompanhado). A segunda modalidade - o mérito cívico - visava distinguir alunos que, “tendo obtido média igual ou superior a nível três, por arredondamento até cinco décimas”<sup>62</sup>, reunissem, cumulativamente, três condições entre um conjunto de seis: práticas exemplares de solidariedade, altruísmo e camaradagem; práticas destacadas de empenho na superação pessoal de dificuldades ou limitações; desempenho relevante no exercício de cargos na escola; realização de trabalhos escolares de qualidade; participação em projetos e campanhas de cariz humanitário, social ou ambiental; e representação da escola em iniciativas e atividades exteriores. A distinção de qualquer aluno pressupunha ainda quatro condições prévias: a obtenção de aproveitamento positivo nas áreas de formação cívica e estudo acompanhado; a não apresentação de faltas injustificadas ou mais de duas faltas de material ou de atraso às atividades letivas, devidamente justificadas; e a ausência de infrações graves e incidentes disciplinares relevantes.

As propostas para a integração de um aluno em qualquer um dos tipos de quadros de mérito seriam apresentadas pelos conselhos de turma e outros órgãos da escola e apreciadas em conselho pedagógico no início do 3.º período. O reconhecimento dos alunos pelo conselho pedagógico implicava a divulgação de quadros de mérito em local público da escola, o averbamento da distinção no registo biográfico e a entrega de um diploma e um prémio em cerimónia pública, a realizar no fim do ano letivo, embora o regulamento não especificasse a natureza do prémio.

Verifica-se, deste modo, alguma singularidade devido ao facto de o agrupamento vertical, na redefinição de uma regra uniforme centralmente definida, ter preferido afastar-se da designação de quadros de valor e excelência criados no princípio dos anos noventa, sem ter abandonado a distinção mista de reconhecimento da excelência académica e dos comportamentos cívicos. No entanto, apesar da relevância simbólica da criação de um quadro de mérito cívico, subsistiu alguma ambiguidade na caracterização do respetivo perfil, na medida em que, para a sua atribuição, se identificaram critérios de natureza cívica e outros que, de todo, não o eram (a superação de

---

<sup>61</sup> Cf. n.º 32 do Despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, com as alterações introduzidas pelo Despacho normativo n.º 14/2011, de 18 de novembro.

<sup>62</sup> Regulamento Interno do agrupamento de escolas - Adenda ano letivo 2011-2012 (s/p).

dificuldades, a realização de trabalhos ou a representação da escola, por exemplo). Finalmente, poder-se-ia ainda considerar excessivamente exigente a necessidade de o aluno evidenciar três das condições previstas, ultrapassando claramente o nível de exigência do próprio estatuto do aluno, que previa apenas a satisfação de, pelo menos, uma condição para o reconhecimento pela escola do seu mérito.

Finalmente, as mudanças na rede escolar no sentido da constituição do mega-agrupamento de escolas, em 2012, determinaram a interrupção do projeto educativo do agrupamento vertical e a cessação dos seus regulamentos, pelo que a concretização destas orientações teve apenas lugar no ano letivo de 2011/2012. Estas orientações do reconhecimento do mérito revelam a progressiva influência da cultura escolar no agrupamento vertical, na medida em que este tendeu a reproduzir as orientações exteriores. No entanto, como elementos da cultura organizacional, persistiram algumas práticas de flexibilidade e de pluralização de reconhecimento do mérito (J,571), de tipologia dos prémios (C,148), e, em especial no caso do mérito cívico, o conjunto de critérios definidos para a sua atribuição se revelar fortemente seletivo para os alunos, revelador da progressiva apropriação pelo agrupamento vertical de uma cultura meritocrática e orientada para os resultados.

#### **4. A escola secundária**

A escola secundária foi criada em 1980 (A,1; I,458) com o objetivo de receber “alunos excedentes das outras escolas da zona” (A,4), as quais haviam esgotado a sua capacidade de acolhimento, tendo em conta as dinâmicas demográficas, a que já fizemos referência (B,62). A escola começou a funcionar provisoriamente nas instalações da escola preparatória (A,1), ocorrendo, em 1986/1987, a transferência das instalações provisórias para as instalações definitivas (A,2). Estas, construídas a norte da escola preparatória, eram constituídas por vários corpos interligados entre si, de acordo com o projeto-tipo designado 3x3, desenvolvido no âmbito do Programa Especial de Execução de Escolas Preparatórias e Secundárias (1980), da responsabilidade da Direção Geral das Construções Escolares<sup>63</sup>.

Alguns anos mais tarde, a escola foi integrada na terceira fase do programa de modernização do parque escolar, iniciado em 2010, tendo o projeto sido um dos vencedores dos prémios AICA – Associação Internacional dos Críticos de Arte<sup>64</sup>. As obras decorreram entre fevereiro de 2011 e agosto de 2015, dividindo-se em três fases: a fase 0 desenvolveu-se em fevereiro/março de 2011, para a instalação do estaleiro e de monoblocos provisórios destinados ao funcionamento das

---

<sup>63</sup> Cf. Parque Escolar, EPE (2010). *Liceus, escolas técnicas e secundárias*. Consultado em 15/03/2019, em <https://www.parque-escolar.pt/>.

<sup>64</sup> Cf. <https://www.parque-escolar.pt/> (consultado em 15/03/2019).



atividades letivas; a fase 1, de março de 2011 a setembro de 2012, para a demolição de dois blocos dos anos oitenta, remodelação de um outro bloco e a construção dos edifícios das oficinas, do edifício administrativo e dos balneários exteriores; e a fase 2, de agosto de 2014 a agosto de 2015, para a demolição de outro bloco primitivo, a remodelação de dois blocos, bem como a construção do edifício para as artes e as ciências experimentais<sup>65</sup>.

O contexto socioeconómico da escola secundária apresentava características heterogêneas (B,61), na medida em que na sua área de influência coexistiam “condomínios fechados a par de bairros sociais, construídos para alojar população, na sequência do programa especial de realojamento para a erradicação dos bairros de barracas” (I,459), a que já fizemos referência (B,66). Neste sentido, as minorias étnicas, com alguma diversidade social, cultural e linguística, atingiam cerca de 10% da população escolar (I,460). O nível de carência socioeconómica mantinha-se elevado, uma vez que cerca de 32% dos alunos tinha escalão A ou escalão B atribuído (I,462), e apenas 51% possuía computador em casa (I,463). Relativamente ao nível académico dos pais e encarregados de educação, os grupos mais representados eram os possuidores do ensino secundário e do ensino superior, enquanto a categoria “outros” era majoritária no nível socioprofissional (I,464).

Na primeira parte da década de oitenta do século XX, o funcionamento da escola secundária foi caracterizado por alguma instabilidade (B,45). Na realidade, à semelhança do que ocorreu com a escola preparatória, a heterogeneidade social, étnica e cultural que caracterizava a população recém-realojada (I,459), bem como os problemas sociais de droga, marginalidade, roubos e assaltos sentidos nos bairros de realojamento (A,7; B,66), transferiram-se para o interior da escola, gerando um clima interno pautado pela indisciplina, pelo conflito e pela violência quotidianos.

Este clima interno condicionou a estratégia da direção, orientando-a no sentido da resolução dos problemas de curto prazo, ou, nas palavras da antiga presidente do conselho diretivo, para uma “gestão [...] do dia a dia” (A,5), a que não era alheia, também, a instabilidade verificada no corpo docente (A,3; B,57). De facto, nesses primeiros anos, o pessoal docente era constituído por um núcleo original, proveniente do liceu, que se conservou em funções, e por professores cuja permanência na escola se caracterizava pela curta duração, tendo em conta que os candidatos a evitavam devido à divulgação de uma imagem de violência e de indisciplina entre os alunos (A,9). Só no fim dos anos oitenta, o programa de construção de novas escolas na região retirou alguma pressão sobre a procura da escola secundária, o que contribuiu para a sua progressiva estabilização (A,6).

A escola secundária adotou, inicialmente, a denominação da sua freguesia de implantação. Contudo, no princípio dos anos noventa, a existência de mais do que um estabelecimento de ensino

---

<sup>65</sup> Cf. documento “Projeto de modernização 2014/15”.

do mesmo nível no município levou a escola a escolher um patrono<sup>66</sup>. Assim, após uma votação realizada no âmbito da comunidade escolar, a escola adotou como patrono um conhecido músico e compositor português do princípio do século XX<sup>67</sup>, que viveu parte da sua vida neste município, como se infere deste excerto (B,46):

*[...] O patrono [...] foi definido no início dos anos noventa, 93/94, não tenho bem a noção -, [...] só que foi um ato formal, [...] lembro-me que foram três propostas a votação pela comunidade docente e [...] ganhou a que define [o patrono] como [...] uma personalidade que morou na vila [...] durante muitos anos, não como referência musical porque a escola [...] não tinha componente de formação musical, [...] e com o facto de ser uma personalidade da cultura, relevante, na altura considerado.*

Assim, a escolha do patrono foi um processo eminentemente “formal”, uma vez que ela não se relacionou, de modo significativo, com a cultura da escola, designadamente ao nível da existência ou da possibilidade de criação de uma oferta formativa no âmbito da educação musical, que nunca foi disponibilizada aos alunos (B,47). No entanto, a escola tem um coro em atividade, que, após a criação do mega-agrupamento, passou a denominar-se coro do agrupamento de escolas. O coro engloba elementos dos diversos atores da comunidade educativa, mantendo uma atividade regular, com ensaios semanais e realização de espetáculos.

A escola secundária comemorava o dia do patrono na data do seu nascimento - 12 de outubro (B,48) -, revelando os alunos algum conhecimento, embora superficial, sobre a sua identidade (C,145). As comemorações do dia do patrono evoluíram ao longo do tempo: até 2007, a data era aproveitada para entregar os prémios de mérito aos alunos e para dinamizar atividades culturais, contando mesmo com a presença de membros da família do patrono; a partir daquele ano, as atividades culturais comemorativas cessaram, fazendo coincidir o aniversário com o então criado dia do diploma, para entrega dos diplomas aos alunos que haviam concluído o ensino secundário, e fazendo uma referência à figura do patrono apenas em cada quinquénio (B,49). O patrono teve uma comemoração especial nos anos noventa do século passado, por ocasião do centenário do seu nascimento (B,50).

Entretanto, no final dos anos noventa, o órgão de gestão da escola lançou um concurso interno para a adoção de um logotipo (B,51). A proposta aprovada incluía “uma pauta e uma clave de sol” (B,52), em coerência com a atividade musical do patrono. Contudo, a fragilidade da relação entre o perfil do patrono e a cultura organizacional da escola, que atrás referimos, também se refletiu nos próprios símbolos da instituição, dado que a ausência da educação musical, na oferta formativa da escola, justificou a renovação do logotipo, em 2005. Neste sentido, o novo logotipo manteve cinco linhas sobre um quadrilátero azul, simbolizando ainda a presença de uma pauta de música, embora

---

<sup>66</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 387/90, de 10 de dezembro, mais tarde alterado pelo Decreto-Lei n.º 314/97, de 15 de novembro.

<sup>67</sup> A nova designação da escola foi reconhecida pela Portaria n.º 419/96, de 28 de agosto.

mais simples e estilizada, no sentido de “não associarem a [...] escola a uma escola de música” (B,52). Simultaneamente, pretendeu-se tornar a denominação da escola mais legível, pelo que a sua designação, sobreposta na pauta até então, foi retirada e colocada sob um quadrilátero.

Por sua vez, as regras de acesso à escola secundária por parte dos encarregados de educação e dos alunos eram semelhantes às do agrupamento vertical<sup>68</sup>, tendo sido adotadas, posteriormente, pelo mega-agrupamento, com a exceção dos alunos do 1.º ciclo, que não necessitavam de registo informático de entrada<sup>69</sup>. Alguns espaços, como os de eletricidade e eletrónica, bibliotecas, laboratórios, salas de informática, instalações desportivas e audiovisuais, tinham regras de acesso específicas, normalmente um pouco mais restritivas. A escola também previa, como dever do aluno, a sua permanência na escola durante o horário escolar, embora, mediante autorização do encarregado de educação, autorizasse a saída no caso de ausência do professor<sup>70</sup>, tendo estas disposições sido adotadas pelo mega-agrupamento<sup>71</sup>.

Em 2006/2007, a escola secundária registava uma população escolar de 1441 alunos, distribuída pelo ensino diurno (1059) e noturno (382) (I,461). Quanto ao ensino diurno, englobava 434 alunos que frequentavam o 3.º ciclo e 447 alunos o ensino secundário, sendo 319 nos cursos científico-humanísticos e 128 nos cursos tecnológicos, além de 178 alunos em percursos qualificantes (cursos de educação e formação e cursos profissionais). Dois anos após, em 2008/2009, a população da escola tinha crescido para 1 525 alunos, distribuídos pelo ensino diurno (1 173) e pelo ensino recorrente noturno (352). O rácio professor/aluno era, em 2006/2007, de 8,3.

Por sua vez, neste mesmo ano, o pessoal da escola secundária era constituído por 226 profissionais, pertencendo 174 ao pessoal docente e 52 ao pessoal não docente (I,465). Quer no pessoal docente, quer no pessoal não docente, predominava a faixa etária entre os 40-49 anos, onde se situavam 43% dos primeiros e 37% dos segundos.

Ao nível da oferta formativa, embora a intenção inicial admitisse a possibilidade de uma “valência comercial e industrial” (B,57), a carência de instalações e o processo de unificação do ensino secundário em 1974 (Teodoro, 1998) determinaram que, inicialmente, ela se limitasse ao 7.º, 8.º e 9.º anos do ensino unificado (atualmente, o 3.º ciclo), e, a partir de 1984/1985, progressivamente ao ensino secundário complementar (10.º e 11.º ano), ficando a dimensão tecnológica restringida apenas à disciplina de trabalhos oficinais (A,10; B,60). Só no final da década de oitenta, após a mudança para as instalações definitivas, além da oferta de carácter mais licealizante, foi possível oferecer uma outra de natureza profissionalizante, designadamente, comercial e industrial (A,10). Assim, no início dos anos noventa, começaram a funcionar os cursos

---

<sup>68</sup> Cf. artigo 9.º e 21.º do Regulamento Interno (2005, p.9), respetivamente.

<sup>69</sup> Cf. artigo 11.º do Regulamento Interno (2012, p.10).

<sup>70</sup> Cf. artigo 22.º (n.º 2, alínea m) do Regulamento Interno (2009, p.13).

<sup>71</sup> Cf. artigo 24.º (n.º 4, alínea m) do Regulamento Interno (2012, p.21).

técnico-profissionais<sup>72</sup> nas áreas de mecânica, eletricidade e eletrónica, design e contabilidade e administração (B,74), os quais, na segunda metade dessa década, evoluíram para cursos tecnológicos<sup>73</sup> (B,75) e, a partir de 2004, para cursos profissionais<sup>74</sup> (B,76). A oferta tecnológica e profissional adquiriu uma importância progressiva na escola, tendo como princípios orientadores, não a aspiração, a expectativa e a procura de formação pelos alunos, mas a qualidade dos equipamentos e recursos humanos da escola, abrindo, deste modo, um campo de recrutamento que pretendia não se limitar à respetiva área circundante (B,77,78).

Por outro lado, também no princípio dos anos noventa, foi introduzido o ensino recorrente por unidades capitalizáveis, enquanto vertente da educação de adultos<sup>75</sup> (B,63). No início do atual século, a educação de adultos integrou-se na rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (centros RVCC)<sup>76</sup>, posteriormente renomeados como Centros Novas Oportunidades<sup>77</sup> e, na atualidade, Centros para a qualificação e o ensino profissional, mais abreviadamente, Centros Qualifica<sup>78</sup>, processo que a escola replicou (B,64). A aposta da escola na educação de adultos foi acompanhada de “uma metodologia [...] adequada para adultos e não [...] a replicação para adultos daquilo que se fazia com os jovens” (B,64), tendo em vista satisfazer a procura de formação da população (I,468), prestar um serviço “a uma freguesia que também é muito plural” (B,65) e reduzir o nível de insucesso escolar de formações anteriores, como se verifica neste excerto de uma entrevista individual (B,73):

*E a razão fundamental [...], além de haver a inadequação do modelo para a maioria dos adultos, eram as taxas de sucesso [...] reduzidíssimas. E nós, com a mudança, conseguimos ter taxas de sucesso e adequação também ao processo dos adultos. E [...] hoje, notamos que, quando é com jovens adultos, as taxas de insucesso são maiores do que com adultos propriamente ditos, pessoas já de 25 ou mais anos de idade [...] porque os jovens adultos tentam reproduzir o mesmo modelo, e nós quando optámos por um processo de educação de adultos [...] quisemos fazer uma rotura de modelos. Há uma aprendizagem. [...] Nós continuámos a manter uma valência de abertura a todo o tipo de procura e dar uma prestação de serviço a uma freguesia que também é muito plural [...].*

---

<sup>72</sup> Os cursos técnico-profissionais foram criados em 1983 através do Despacho normativo n.º 194-A/83, de 21 de outubro, “tendo em vista a satisfação das necessidades do país em mão de obra qualificada” (Fonseca, 1999, p.95), inicialmente organizados em cursos profissionais, com a duração de um ano, e os cursos técnico-profissionais propriamente ditos, com a duração de três anos.

<sup>73</sup> Os cursos tecnológicos, designados, inicialmente, cursos predominantemente orientados para a vida ativa (CSPOVA), foram criados pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, posteriormente revogado pelo Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro.

<sup>74</sup> Os cursos profissionais foram criados pela Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio, na sequência do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, que, revogando o Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro, definiu os princípios orientadores do nível secundário de educação e formação.

<sup>75</sup> A educação de adultos, nas vertentes de ensino recorrente e educação extraescolar, foi criada pelo Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro.

<sup>76</sup> A rede de centros RVCC foi criada pela Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro.

<sup>77</sup> Os Centros Novas Oportunidades foram criados pelo Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, enquanto estrutura para assegurar o sistema nacional de qualificações.

<sup>78</sup> Os centros para a qualificação e o ensino profissional foram criados pela Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março.

#### 4.1. Missões da escola secundária: das preocupações com a inclusão à afirmação do mérito

Nos primeiros anos após a entrada em funcionamento da escola, as características socioeconômicas e culturais do meio, à semelhança da escola preparatória, também contribuíram para a emergência de uma forte preocupação democrática com a integração e a inclusão dos alunos, como revela a presidente do conselho diretivo até aos anos noventa do século passado (A,9):

*A escola chegou a ser várias vezes palco de confrontos, porque [...] funcionou sem vedação - a vedação foi a última coisa a ser feita – e foram tempos bastante complicados, [...] porque nós tínhamos [...] essa população que não estava [...] integrada socialmente, e que dificilmente estaria integrada na escola [...]. Portanto, [...] a grande preocupação [...] da década de [19]80 a [19]90 foi que a escola fosse inclusiva [...].*

Por outro lado, a escola consolidou uma outra característica de pendor democrático, que ganhou consistência ao longo do tempo e moldou a sua identidade: a diversificação da oferta formativa. Esta característica da identidade da escola parece ter emergido no próprio momento da sua criação (B,54), uma vez que, desde o início, estava prevista a possibilidade de “uma valência de escola comercial e industrial” (B, 57) e outra, predominante, “de carácter liceal” (B, 58). Ora, foi no âmbito desta tensão entre o ensino liceal e o ensino técnico (B,59), uma espécie de compromisso entre os interesses e as expectativas da burguesia dos “condomínios fechados” com os dos grupos sociais mais desfavorecidos dos “bairros sociais”, que veio a construir-se a matriz identitária e cultural da escola, como refere o diretor do mega-agrupamento de escolas (B,58):

*[A escola] Teve, desde o início, essas duas valências, [sendo] predominante a [...] de carácter liceal. E isso enformou [...] a cultura da escola, [...] uma escola [...] virada para o ensino de carácter liceal, como preferência [...] base da atividade docente, com aceitação de que houvesse uma componente industrial e comercial. [...] Essa situação manteve-se desde sempre e ainda hoje vinca um bocado [...] a nossa postura.*

Na verdade, entre o corpo de professores constituído no início do funcionamento da escola, proveniente do liceu local (B,67), havia, naturalmente, os professores com um perfil mais liceal, a maioria, mas havia, igualmente, um conjunto de professores de trabalhos oficinais, os quais virão a formar o “núcleo base da parte tecnológica da escola” (B,68). Assim, o sentimento de exclusão que estes professores nutriam, na sequência da sua dispensa do liceu, tê-los-á estimulado a criar uma oferta formativa caracterizada, justamente, pela ideia de integração e de “abertura a receber todos os que procuravam uma formação e dar uma resposta à sua área de inserção” (B,69). Neste sentido, a progressiva importância que as formações de natureza qualificante assumiram, levaram a escola a transformar-se, provavelmente, enquanto a escola “mais diversa, mais variada, mais plural em termos sociológicos, culturais” (B,69) do concelho.

Esta abertura não partiu, apenas, da escola, dos seus órgãos de gestão e do seu corpo docente. Na realidade, do ponto de vista da procura de formação, ela correspondeu, também, à oportunidade vislumbrada por muitos alunos que se confrontaram com o seu pedido de matrícula ou de inscrição recusado pelo liceu, e que aqui encontraram espaço para continuarem o seu percurso de formação (B,70). Esta vontade de a escola corresponder ao desejo de prosseguimento da formação de muitos alunos manifestou-se, igualmente, no princípio da década de noventa do século passado, com a introdução do ensino recorrente, primeiro, e do ensino de segunda oportunidade para adultos, depois, antes da instalação, em 2007, do Centro Novas Oportunidades e, posteriormente, do Centro Qualifica.

Tabela 12

*Frequência de palavras-chave de pendor meritocrático e democrático nos documentos da escola secundária*

Palavras-chave		PI* (2009-2013)	PE* (2008-2011)	Palavras-chave		PI* (2009-2013)	PE* (2008-2011)
Escola meritocrática	Qualidade	3	7	Escola democrática	Valor(es)	4	14
	Excelência	1	1		Cidadania	3	7
	Rigor	2	2		Respeito	2	4
	Exigência	3	4		Inclusão	0	1
	Eficiência	6	2		Integração	0	7
	Eficácia	9	1		Participação	4	4
	Resultados escolares	11	3		Imparcialidade	1	0
	Mérito	1	0		Liberdade	0	0
	Prémio	0	0		Solidariedade	0	1
	Sucesso	8	10		Transparência	1	0
	<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>30</b>		Justiça	1	1
					Igualdade	0	0
Escola democrática					Democracia	0	0
					Equidade	0	0
					Autonomia	1	6
					Diversidade	8	6
					Tolerância	0	0
					<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>51</b>

\*PI – Projeto de intervenção

\*PE – Projeto educativo

Fonte: Projeto de Intervenção (2009-2013) e Projeto Educativo de Escola (2008/2011)

Entretanto, a emergência de valores e princípios de carácter neoliberal, gerencialista e meritocrático nas orientações de política educativa, nos anos noventa do século XX, contribuiu para o progressivo esbatimento de algumas destas preocupações de natureza democrática, ao nível das orientações para a ação definidas pela escola secundária. Assim, no projeto de intervenção do diretor<sup>79</sup> (PI), na primeira candidatura ao cargo, realizada em 2009, na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que pôs fim à “gestão colegial, introduzindo pela primeira vez

<sup>79</sup> O diretor pertencia ao conselho executivo (órgão colegial) da escola desde 2003, constituído com base no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

desde a revolução de 1974, de maneira obrigatória em todas as escolas, o órgão unipessoal diretor” (Barroso, 2012, p. 57), as palavras-chave de pendor meritocrático e gerencialista (44), de que se destacam “resultados escolares”, “eficácia”, “sucesso” e “eficiência”, superam as palavras-chave de pendor democrático (25) (Tabela 12).

Nas palavras-chave de pendor democrático, destaca-se a palavra “diversidade”, o que pode significar, apesar do documento de matriz gerencialista, a consolidação no tempo desta característica da identidade da escola, como referimos. Em consequência, a oferta formativa continuou o seu processo de progressiva diversificação, agora perpassada por uma certa ideia de mercado da educação, contida na visão da escola como “espaço de vivências e de múltiplas escolhas de sucesso” (Tabela 13), feitas por jovens e adultos desde o 3.º ciclo do ensino básico, aos cursos de ensino secundário orientados para o prosseguimento de estudos (ou científico-humanísticos) e para a vida ativa (cursos tecnológicos), cursos técnico-profissionais e profissionais e o ensino de adultos (ensino recorrente, centro novas oportunidades, centro qualifica).

A predominância de palavras-chave de pendor meritocrático no projeto de intervenção do diretor esbateu-se um pouco com a elaboração do projeto educativo da escola (Tabela 12), traduzindo, de algum modo, alguma resistência cultural de parte da organização, mais vinculada a princípios democráticos consolidados no tempo, em relação ao discurso de pendor gerencialista do diretor. Na verdade, no projeto educativo de 2008-2011, as palavras-chave de pendor democrático<sup>80</sup> (37), onde se destacam a “cidadania”, a “integração”, a “autonomia” e a “diversidade”, superam ligeiramente o conjunto de palavras-chave de pendor meritocrático (30), onde se distingue, com clareza, a palavra “sucesso”, logo seguida da mais ambígua “qualidade”. Entretanto, a única palavra comum aos dois documentos é “diversidade”, traduzindo, como referimos, o vínculo do diretor ao projeto educativo em vigor no momento da sua candidatura ao cargo (E,238).

Tabela 13

*Missão, visão e valores no projeto educativo da escola secundária (2008/2011)*

<b>Missão</b>	[...] – Alicerçando saberes e cidadania na construção de competências e integridade do aluno.
<b>Visão</b>	Posicionar a [...] [escola] como instituição de referência para o incremento de cultura, espaço de vivências e de múltiplas escolhas de sucesso.
<b>Valores</b>	Integridade, humanidade, competência, responsabilidade, eficiência e exigência.

Fonte: Projeto Educativo de Escola (2008/2011)

Finalmente, a missão, a visão e os valores, explicitados no projeto educativo (Tabela 13), traduzem, igualmente, um compromisso entre a escola democrática e a escola meritocrática, a par da vontade de divulgação de uma imagem enquanto escola plural, ao nível da oferta formativa, capaz de

<sup>80</sup> Retira-se à frequência total as 14 palavras referidas a “Valor(es)” e restam 37 palavras-chave no âmbito da escola democrática.

atrair o público escolar<sup>81</sup>. Na missão, a escola pretende articular a aquisição de saberes e a construção da cidadania no sentido da “integridade” do aluno, definida como “estabelecimento de relações interpessoais de confiança e respeito mútuo, processo fundamental num serviço educativo de qualidade” (p.11). Na visão, a que atrás se fez uma breve referência, acentuam-se as finalidades da socialização (“espaço de vivências”), de instrução (“incremento da cultura”) e de diversidade da oferta de formação, almejando a escola tornar-se uma “instituição de referência”. Finalmente, quanto aos valores, estabelece-se um compromisso entre a formação do aluno (integridade, humanidade e responsabilidade), a aquisição de saberes (competência), o gerencialismo (eficiência), a seletividade e o mérito (exigência).

Em síntese, no plano das orientações para a ação, a escola secundária parece ter construído, ao longo dos anos oitenta do século passado, uma cultura organizacional em que se privilegiaram princípios e valores de características democráticas, como a inclusão, a integração ou a abertura às necessidades e solicitações educativas do meio, que se foram traduzindo numa progressiva diversificação da sua oferta formativa. A partir dos anos noventa e, sobretudo, desde a primeira década do século XXI, esta matriz de escola democrática foi confrontada progressivamente com princípios e valores de inspiração gerencialista, meritocrática e neoliberal, em resposta quer a orientações da política educativa quer a pressões oriundas da própria comunidade, sendo perceptível alguma contradição entre as opções e prioridades do projeto de intervenção do diretor, no momento (2009) em que este órgão de gestão unipessoal substituiu o órgão colegial em vigor desde a criação da escola, com as missões mais democráticas que estavam consagradas no projeto educativo, não obstante alguma perda de importância das preocupações anteriores com a inclusão dos alunos. Neste sentido, vejamos de que forma este compromisso e estas contradições entre missões de inspiração mais democrática e/ou meritocrática se construíram, em particular, no reconhecimento do mérito escolar, na liderança, na organização pedagógica e na avaliação e prestação de contas.

#### **4.2. O reconhecimento do mérito**

Com o objetivo de reconhecer “aptidões e atitudes dos alunos da escola, que revelam excelentes resultados escolares, tenham evidenciado valor e excelência quer nas atividades do domínio curricular, quer nas atividades que se integram no domínio dos complementos curriculares”<sup>82</sup>, a escola secundária implementou o quadro de excelência no ano letivo de 2000/2001, uma década após a publicação do Despacho normativo n.º 102/90, bastante mais cedo do que o agrupamento vertical fizera. Este objetivo estava redigido de forma mais precisa no n.º 1 do artigo 60.º do Regulamento Interno revisto em 2004/2005, onde se afirma que o quadro de excelência se destinava a reconhecer “excelentes resultados escolares” e “trabalhos académicos” ou “atividades de excelente

---

<sup>81</sup> O projeto de intervenção do diretor faz um esforço de articulação dos objetivos nele definidos com esta missão da escola (E,251, 252).

<sup>82</sup> Cf. artigo 1.º do Anexo VI do Regulamento Interno (Revisão de 2002/2003), p.108.



qualidade”. Estavam previstos, como requisitos gerais de distinção, que o aluno registasse assiduidade e comportamento exemplares na relação com os membros da comunidade escolar, em particular não ter sido objeto de qualquer sanção disciplinar.

O perfil do aluno excelente previa os seguintes critérios específicos<sup>83</sup>: no ensino básico diurno, apresentar uma média de cinco, não podendo ter nenhum nível inferior a três; no ensino secundário diurno e no ensino recorrente noturno, ter uma média igual ou superior a dezasseis valores e não apresentar nenhuma disciplina com classificação inferior a treze valores, além da condição de frequência de todas as disciplinas (ensino secundário) ou, no mínimo, cinco disciplinas (ensino recorrente) do respetivo plano de estudos. Como se verifica, de um perfil de excelência que identificava três domínios – os resultados escolares, os trabalhos académicos e as atividades escolares – o regulamento específico do quadro de excelência estabelecia critérios apenas para os resultados escolares.

Em 2008, o reconhecimento do mérito para o quadro de excelência foi estendido aos alunos dos cursos profissionais e dos cursos de educação extraescolar, com requisitos semelhantes aos do ensino secundário, bem como aos alunos dos cursos de educação e formação de adultos, estes com a condição de apresentarem todas as competências validadas e um desempenho qualificado como “bom com distinção” ou “muito bom”<sup>84</sup>.

Entretanto, na revisão do regulamento interno efetuada em 2009, foram modificados os critérios de distinção dos alunos para integração no quadro de excelência<sup>85</sup>: a média do 3.º ciclo desceu para quatro vírgula vinte e cinco, não podendo o aluno apresentar nenhum nível inferior a três e classificação inferior a *Satisfaz Bem* em áreas curriculares não disciplinares; nos cursos científico-humanísticos, nos cursos profissionais e nos cursos de educação extraescolar, a média necessária para a distinção subiu para dezassete valores, com uma classificação mínima de catorze valores em cada módulo ou disciplina, com exceção dos cursos científico humanísticos, onde se manteve a classificação mínima de treze valores; e foi instituído um “prémio distintivo” para o aluno com melhor classificação geral em cada ano de escolaridade.

No ano seguinte (2010), em nova alteração ao regulamento interno, para aceder ao quadro de excelência, o aluno tinha de preencher, cumulativamente, os requisitos de acesso ao quadro de valor, enunciados no respetivo perfil<sup>86</sup>. A média do 3.º ciclo voltou a descer para quatro vírgula dois, enquanto a dos cursos científico-humanísticos e tecnológicos, cursos profissionais e cursos de educação extraescolar se fixou em 16,5 valores. A classificação mínima em módulos ou disciplinas, nos últimos cursos, foi fixada em 12 valores.

---

<sup>83</sup> Cf. artigo 3.º do Anexo VI do Regulamento Interno (Revisão de 2004/2005), p.111.

<sup>84</sup> Cf. nº 5 do artigo 28.º do Regulamento Interno (Revisão de 2007/2008), p.29.

<sup>85</sup> Cf. nº 5 do artigo 28.º do Regulamento Interno (Revisão de 2008/2009), p.29.

<sup>86</sup> Cf. nº 1 do artigo 28.º do Regulamento Interno (Revisão de 2010/2011), p.28.

Por sua vez, o perfil dos alunos a integrar no quadro de valor, para o qual se exigiam os mesmos requisitos gerais do quadro de excelência, já identificados, reproduziu os critérios definidos no Despacho normativo de 1990, ou seja, pretendia-se distinguir alunos que revelassem grandes capacidades ou atitudes exemplares de superação de dificuldades ou que desenvolvessem iniciativas ou ações igualmente exemplares de benefício social ou comunitário ou de expressão de solidariedade, na escola ou fora dela. Todavia, ao contrário do quadro de excelência, o quadro de valor permaneceu sem uma regulamentação específica, o que não impediu a sua implementação ao longo dos anos.

Foi, apenas, na revisão do regulamento interno efetuada em 2010, e considerando certamente a alteração ao estatuto do aluno introduzida pela Lei n.º 39/2010, de 2 de setembro, que o quadro de valor passou a integrar alunos que evidenciassem um ou mais de quatro critérios, dois deles já anteriormente explicitados (atitudes de superação das suas dificuldades e ações exemplares de solidariedade social) e dois retirados do perfil do quadro de excelência (trabalhos académicos de excelência e realização de atividades curriculares relevantes)<sup>87</sup>. Nos requisitos gerais, além da assiduidade e do comportamento exemplares já previstos, foi introduzida uma nova condição: a não retenção do aluno no ano que frequentava.

Entretanto, no regulamento interno de 2007/2008, elaborado por força da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, foi introduzida uma terceira modalidade de reconhecimento do mérito dos alunos, designada “suplemento do diploma”<sup>88</sup>. Esta modalidade pretendia reconhecer o mérito, a dedicação e o esforço no trabalho escolar, bem como o desempenho de ações em favor da comunidade ou da sociedade, parecendo que o último critério, sem substituir o quadro de valor, contemplava uma das dimensões previstas neste quadro. Esta conclusão amplia-se com outras disposições do “suplemento de diploma”, nas quais também se pretendia reconhecer o desempenho dos alunos em atividades de desporto escolar, associativismo juvenil ou participação nas estruturas da escola, através da atribuição de uma menção (*Bom*, *Muito Bom* ou *Excelente*). Deste modo, globalmente, o suplemento de diploma parecia reproduzir o perfil do aluno do quadro de valor.

No ano da criação dos quadros de excelência e de valor (2000/2001), apenas o primeiro tinha definida a natureza dos prémios, consistindo em instrumentos e materiais de apoio ao desenvolvimento pessoal dos alunos. Na verdade, o quadro de valor era omissivo em relação à natureza dos prémios, ao ritual de entrega e às formas de divulgação dos premiados. Só em 2010/2011, se explicitou que os prémios do quadro de valor poderiam ter uma natureza simbólica ou material, podendo mesmo apresentar uma natureza financeira, orientação que também se estendeu aos prémios do quadro de excelência<sup>89</sup>. Quanto ao suplemento de diploma, no ano da sua criação (2007/2008), tinha a natureza de um diploma emitido anualmente pelo diretor de turma, ocorrendo o

---

<sup>87</sup> Cf. artigo 27.º do Regulamento Interno (Revisão de 2010/2011), p.28.

<sup>88</sup> Cf. artigo 26.º do Regulamento Interno (Revisão de 2007/2008), p.27.

<sup>89</sup> Cf. nº 4 do artigo 28.º do Regulamento Interno (Revisão de 2010/2011), p.29.

conhecimento pelo aluno desta distinção apenas no ato de renovação da matrícula, momento em que o diploma lhe deveria ser entregue pelo diretor de turma, embora, contraditoriamente, também se admitisse a sua entrega “num evento organizado para o efeito” (artigo 26.º do RIE).

Desde 2000/2001, os prémios do quadro de excelência eram entregues no dia do patrono da escola (12 de outubro), sendo os alunos distinguidos objeto de divulgação na comunidade escolar (B,49; I,495). Quanto às formas de divulgação ou ao ritual de entrega, as orientações nem sempre foram claras, uma vez que a referência ao ritual por ocasião do dia do patrono desapareceu a partir de 2007/2008, ficando, apenas, definido que cabia ao conselho executivo dar conhecimento dos prémios, “assim como a divulgação da sua atribuição”<sup>90</sup>.

Finalmente, em 2008, por imposição normativa (Despacho n.º 17 931/2008, de 3 de julho), as escolas e agrupamentos com ensino secundário foram estimuladas a organizar um dia do diploma, consistindo numa “ação formal de entrega dos certificados e diplomas aos alunos que [...] tenham terminado o ensino secundário” (ponto 4.1). O próprio ministério da educação instituiu, a partir desse ano letivo, um prémio de mérito aos dois melhores alunos de cada escola, um dos cursos científico-humanísticos e outro dos cursos profissionais e tecnológicos, cada um no valor de 500€<sup>91</sup>. Os prémios deveriam ser objeto de divulgação na escola e nos sítios da internet das direções regionais de educação e do Ministério da Educação. A escola secundária não integrou este prémio nas suas orientações internas<sup>92</sup>.

Assim, a escola secundária mostrou alguma precocidade no reconhecimento do mérito escolar dos alunos, tendo-se preocupado, inicialmente, com a definição de orientações e a implementação do reconhecimento do mérito académico, através da valorização dos resultados escolares num quadro de excelência anualmente publicado. Esta decisão pode significar a progressiva assunção pela escola de orientações gerencialistas e meritocráticas desde o início do século, que se foram sobrepondo a prioridades de natureza mais democrática, como a da integração e inclusão dos alunos, características das primeiras décadas de vida da organização. Assim, quando a escola secundária definiu orientações internas para o reconhecimento do mérito, em 2000, fê-lo reproduzindo a terminologia e o conteúdo dos quadros de valor e excelência de 1990, apesar de as novas orientações nacionais em vigor a partir da publicação do estatuto do aluno do ensino não superior, em 2002, já terem substituído aquela “velha” terminologia.

Por sua vez, o quadro de valor permaneceu com alguma indefinição ao nível da contextualização das suas orientações, aparecendo claramente em plano secundário no conjunto das

---

<sup>90</sup> Cf. artigo 29.º do Projeto Educativo (5.ª revisão – 2007/2008).

<sup>91</sup> Despacho n.º 20513/2008, de 5 de agosto.

<sup>92</sup> Em 2011, a atribuição deste prémio foi alterada no sentido de “criar novas dinâmicas relacionais de partilha entre toda a comunidade educativa” (Despacho n.º 13173-C/2011, de 30 de setembro), passando os alunos premiados a indicar os materiais a adquirir ou os projetos sociais da escola aos quais o prémio monetário passaria a ser afetado. No ano seguinte, o prémio acabou, finalmente, por ser extinto.

práticas de distinção da escola. Além disso, enquanto os quadros de excelência e de valor constituíam elementos de reprodução da cultura escolar, o suplemento do diploma emergia enquanto elemento singular da cultura organizacional da escola, que poderia enquadrar-se numa estratégia democrática de reconhecimento de uma certa pluralização da excelência escolar (Bourdieu & Collège de France, 1987). Contudo, a ambiguidade na definição das orientações internas e a respetiva implementação aconselham uma análise mais profunda, após a constituição do mega-agrupamento de escolas.

#### **4.3. Aspetos da cultura da escola secundária vistos do exterior: liderança, gestão e organização pedagógica**

A escola secundária foi objeto de avaliação externa em maio de 2007, durante o primeiro ciclo de avaliação realizado pela Inspeção-Geral da Educação, terminado em 2010/2011, tendo os avaliadores, no respetivo relatório, atribuído a menção de *Bom* em quatro domínios (“Resultados”, “Prestação do serviço educativo”, “Liderança” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”) e a menção de *Muito Bom* no domínio “Organização e gestão escolar” (Tabela 14).

A atribuição destas menções suscita, de imediato, um breve comentário, à semelhança do que ocorreu com o agrupamento vertical de escolas. De facto, se é certo que nas últimas duas décadas as mudanças introduzidas no sistema educativo português se centraram, sobretudo, além dos currículos e dos programas, nos modelos de administração e gestão escolar e na avaliação dos alunos, dos professores e das escolas, o facto de, no domínio “Organização e gestão escolar”, estarmos perante a classificação mais elevada da escala, não parece justificar a introdução, no ano seguinte (2008), de profundas mudanças na estrutura organizativa das escolas<sup>93</sup>, as quais vieram “amputar os órgãos do seu *ethos* de gestão democrática instituído há mais de três décadas” (Torres, 2013a, p.63).

No domínio “Resultados”, os significados atribuídos pelos avaliadores correspondem a “um cenário de resultados fracos” (I,470), em especial no ensino secundário, onde “as taxas de transição/conclusão [...] ficam muito aquém das verificadas a nível nacional” (I,469). Este cenário é amenizado pelo facto de os resultados nas provas externas de Português e Matemática de 9.º ano se situarem ligeiramente acima da média nacional em 2005/2006 (I,470). Neste sentido, a menção atribuída pelos avaliadores parece resultar, sobretudo, de práticas da escola mais próximas do quadro de referência tipicamente gerencialista, em particular, a monitorização dos resultados através da sua análise trimestral, bem como a comparação com os resultados nacionais e os de escolas de idêntica tipologia, além da existência de provas globais de aferição (I,471), de práticas de reconhecimento do mérito dos alunos (I,478) e da imagem da escola na comunidade, enquanto

---

<sup>93</sup> Através do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

instituição de referência devido ao “bom serviço que presta em termos de formação profissionalizante” (I,479).

Tabela 14

*A escola secundária, segundo a avaliação externa realizada em 2007*

<b>Resultados Bom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ 9.º ano acima da média nacional, em provas de avaliação externa.</li> <li>+ Reflexão sobre resultados no fim de cada período e nas provas globais de aferição.</li> <li>+ Diminuição da indisciplina, apesar de alguns focos, devido às medidas aplicadas, à distribuição dos alunos indisciplinados e à diversificação da oferta formativa.</li> <li>+ Existência de quadro e práticas públicas de reconhecimento do mérito.</li> <li>+ Imagem de escola como referência ao nível da formação profissionalizante.</li> <li>- Participação pouco aprofundada dos alunos na vida da escola.</li> <li>- Escassa adesão dos alunos a atividades extracurriculares.</li> <li>- Não obstante a melhoria no 8.º e 9.º, taxas de transição/conclusão no EB e no ES inferiores às nacionais devido ao contexto social diversificado.</li> <li>- Resultados do ensino secundário, na avaliação externa, inferiores aos nacionais.</li> </ul>
<b>Prestação do serviço educativo Bom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Práticas de articulação curricular facilitadas pela estabilidade dos professores.</li> <li>+ Acompanhamento dos professores mais novos fora da sala de aula.</li> <li>+ Aferição dos critérios de avaliação dos alunos.</li> <li>+ Partilha de metodologias, materiais e estratégias pelos professores.</li> <li>+ Apoio a alunos com NEE ou dificuldades de aprendizagem.</li> <li>+ Oferta formativa e extracurricular diversificada.</li> <li>- Ausência de cultura de observação direta da prática letiva.</li> <li>- Falta de articulação entre instrumentos de planeamento.</li> </ul>
<b>Organização e gestão escolar Muito Bom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Abertura do conselho executivo e integração dos novos professores.</li> <li>+ Envolvimento e responsabilização das “chefias intermédias” pelo conselho executivo, promovendo “um bom espírito de equipa”.</li> <li>+ Informação aos pais sobre aproveitamento/comportamento dos alunos e atividades da escola.</li> <li>+ Colaboração entre a escola e a autarquia.</li> <li>+ Equidade e justiça na participação e integração da comunidade escolar.</li> <li>+ Capacidade de angariação de receitas próprias.</li> <li>- Fraca qualidade do serviço de refeitório e do bufete.</li> <li>- Problemas de segurança devido à inoperância de manguerias de incêndio e falta de certificação da instalação de gás.</li> <li>- Falta de participação dos pais e da respetiva associação.</li> </ul>
<b>Liderança Bom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Conselho executivo com visão e estratégia, através da diversificação da oferta formativa, da alteração das “lógicas instaladas” e da abertura à inovação.</li> <li>+ Aplicação de critérios de avaliação e desenvolvimento da interdisciplinaridade pelas lideranças intermédias.</li> <li>+ Qualidade dos professores, embora resistam “à mudança organizacional e pedagógica”.</li> <li>+ Parcerias e protocolos estabelecidos com a comunidade.</li> <li>- Liderança da assembleia de escola sem visão e estratégia.</li> </ul>
<b>Autorregulação e melhoria Bom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Avaliação interna bienal, desde 1999, complementada em 2005/2006, com o apoio do programa AVES.</li> <li>+ Sustentabilidade baseada na estabilidade dos professores, na motivação e empenho dos atores, no clima aberto à inovação e nas lideranças.</li> </ul>

Fonte: Avaliação Externa das Escolas – Relatório da escola (2007)

Entretanto, nas minorias étnicas da escola, o nível de insucesso escolar é superior ao dos restantes alunos, não obstante as medidas de compensação e de apoio educativo proporcionadas aos alunos daquelas minorias (I,460), bem como a oferta de Português-Língua não materna para alunos “estrangeiros” (I,461). Estas medidas parecem corresponder ao objetivo democrático de integração dos alunos, como o próprio relatório de avaliação externa reconhece, ao sublinhar as “condições de equidade e justiça” por elas proporcionadas (I,524). Contudo, as estratégias

implementadas não parecem suficientes, tendo em vista a inclusão das minorias, até porque os documentos orientadores da escola não identificam medidas específicas em relação a estas, o que seria expectável dado o seu peso no conjunto da população discente.

Ora, à semelhança do diagnóstico apresentado para os resultados escolares do agrupamento vertical, a principal causa convocada para o insucesso escolar dos alunos da escola secundária é “o contexto social diversificado”, a par da deficiente “preparação anterior” (I,472) dos jovens, o que, na perspetiva da inclusão, sugeriria um ensino diferenciado e orientado para públicos diversos, como o relatório reconhece. Contudo, nas orientações definidas no projeto curricular da escola (2008-2011), que insiste sobretudo na reprodução das matrizes curriculares definidas a nível nacional, a diferenciação pedagógica e curricular fica confinada à área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado do ensino básico, enquanto que, no ensino secundário, se enfatiza apenas o desenvolvimento da interdisciplinaridade e de apoios educativos destinados aos alunos<sup>94</sup>.

A esta diluição da diferenciação pedagógica e curricular corresponde a primazia de estratégias pedagógicas de natureza uniforme, expositiva, liceal, elitista e homogeneizante, que caracterizaram as orientações e práticas internas, como este participante reconhece (B,69):

*A cultura socioprofissional dominante na prática docente continuou a ser muito virada por uma lógica [...] elitista, muito standard, muito expositiva, mesmo quando trabalhavam com um tipo de turmas [...] de carácter mais prático. Essa foi [...] uma dificuldade [de] [...] envolver os professores para olhar os alunos de uma outra maneira, sem com isso deixar de exigir aprendizagens e conhecimentos. [...] A referência fundamental que se mantém no grupo de professores dominante na lógica de funcionamento da escola foi sempre essa [...]: muito tradicionalista, [...] vincada pela lógica do liceu, mesmo quando trabalhavam com alunos dos [cursos] técnico-profissionais.*

Estas orientações pedagógicas uniformizadoras repercutiram-se também nas regras e práticas relacionadas com a avaliação dos alunos. Por um lado, o relatório não faz qualquer referência ao papel da avaliação formativa, o que parece congruente com o facto de ela primar pela ausência no projeto curricular de escola (2008-2011), circunscrito à reprodução das orientações externas sobre a avaliação sumativa. Por outro lado, a já mencionada orientação homogeneizadora, liceal e seletiva refletiu-se na introdução de testes comuns e “iguais para todos” (B,70), elaborados não com propósitos de aferição, mas com efeitos sumativos e de classificação dos alunos. Em consequência, parece plausível que a preocupação com a aferição de critérios de avaliação dos alunos em sede de departamento curricular, referida no relatório de avaliação externa (I,500), visasse, sobretudo, evitar interpretações e práticas específicas da parte dos professores.

Um aspeto em que a escola goza de alguma autonomia, como referimos a propósito do agrupamento vertical, prende-se com definição de critérios para a transição de alunos no ensino básico em anos não terminais, uma vez que, para o 9.º ano ou para o ensino secundário, as regras

---

<sup>94</sup> Cf. Projeto Curricular de Escola (2008-2011), após a alteração de 2009 (pág. 14).

são estabelecidas a nível nacional<sup>95</sup>. Ora, o projeto curricular da escola (2008-2011) refere que o aluno, em anos não terminais do 3.º ciclo, é retido no caso de “obtenção de nível inferior a três em três ou mais disciplinas, incluindo Área de Projeto”<sup>96</sup>. Esta regra reproduz a formulação introduzida em 1992 pelas orientações nacionais, não tendo sido objeto de qualquer contextualização em atenção a algumas preocupações democráticas da escola, apresentando-se, pelo contrário, mais seletiva do que a adotada pelo agrupamento vertical de escolas.

No entanto, esta preponderância da homogeneização e da uniformização das práticas docentes coexiste com outras práticas organizacionais, possíveis de relacionar com orientações para a igualdade de acesso ao saber e de sucesso escolar, numa perspetiva de justiça distributiva (Dubet & Duru-Bellat, 2004), como a utilização de estratégias de educação compensatória dirigidas aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem (Bolívar, 2012). Esta preocupação de justiça distributiva transparece nos significados atribuídos no domínio “Prestação do serviço educativo”, em particular nos apoios a alunos com necessidades educativas especiais ou com dificuldades de aprendizagem, e, em menor escala, na diversificação da oferta formativa e de atividades extracurriculares para corresponder às expectativas de diferentes setores sociais, embora “a adesão [a estas] não tem tido grande expressão” (I,481) da parte dos alunos. O relatório reconhece o desenvolvimento de planos de recuperação para alunos com dificuldades de aprendizagem, acompanhados pelos pais e encarregados de educação, os apoios SOS para disciplinas mais problemáticas, embora, nestas, a resposta dos alunos ocorra, sobretudo, “antes dos testes” (I,473), além do apoio individualizado em sala de aula (I,482). Não obstante, o relatório sustenta que a escola não parece ter tido a “capacidade para dar a resposta mais adequada” (I,472) à heterogeneidade social e cultural dos alunos.

Assim, neste domínio sobressaem práticas indutoras do consenso, da integração, da homogeneização e da convergência na organização, com vista à concretização dos objetivos definidos, como o acompanhamento dos novos professores, a partilha de materiais e metodologias, a definição de estratégias conjuntas, a aferição dos critérios de avaliação dos alunos e a supervisão pedagógica. Neste caso, entre o conjunto de práticas que o campo da supervisão integra (Vieira & Moreira, 2011), o relatório atribui significado à ausência de uma delas na escola – a “cultura de observação direta da prática letiva” (I,499) -, uma apreciação inscrita na orientação que a Inspeção Geral de Educação tem desenvolvido no sentido de forçar a introdução pelas escolas e agrupamentos, com caráter de obrigatoriedade, de uma prática que, constituindo apenas uma das diversas possibilidades de supervisão, deve, sobretudo, contar com a disponibilidade e a livre adesão do professor (Alarcão & Tavares, 1987).

---

<sup>95</sup> Para o 9.º ano, confronte-se a Tabela 11. No caso do ensino secundário, as regras nacionais mantêm-se estáveis desde há anos. Assim, a transição em anos não terminais ocorre quando o aluno não apresenta mais do que duas classificações inferiores a 10 valores, incluindo eventuais disciplinas objeto de anulação de matrícula ou de exclusão da frequência por faltas, não podendo a classificação ser inferior a 8 valores, o que implica a reprovação na disciplina. Para a conclusão do curso de ensino secundário, o aluno deve obter em cada disciplina uma média igual ou superior a 10 valores, calculada a partir das classificações dos anos em que a mesma foi frequentada.

<sup>96</sup> Cf. Projeto Curricular de Escola (2008-2011), p.12.

Entretanto, no domínio em que a escola obtém a menção de Muito Bom – a “Organização e gestão escolar” -, os significados atribuídos pelos avaliadores externos não parecem revelar-se congruentes com a imagem dominante de escola bem organizada, presente no trabalho de Leonor Torres (2013a). Na verdade, em vez das “dimensões mensuráveis da educação, inspiradas nos valores típicos da «cultura do novo capitalismo» (p.71), o relatório valoriza, sobretudo, os aspetos relacionais com vista à criação de “um bom espírito de equipa” (I,517), característico de uma cultura organizacional integradora, como a abertura e a disponibilidade do conselho executivo (I, 490), o atendimento personalizado do pessoal docente e não docente (I,510), as estratégias de receção e integração dos novos professores (I,515) e a boa relação com os coordenadores de departamento curricular (I,488), com o pessoal não docente (I,516), com os parceiros (I,491) e com a autarquia local (I,523).

Neste domínio, o relatório identifica práticas da escola relacionadas com a participação, mobilizadas para a construção da escola democrática definida nas suas missões. Assim, a participação dos pais e encarregados de educação é relacionada com as oportunidades criadas formalmente para a intervenção na vida da escola, como a disponibilização de um espaço próprio, a realização de múltiplas reuniões ou a participação em atividades festivas e comemorativas, como o Dia do Patrono ou o Dia da Escola Aberta. Apesar das oportunidades que a escola proporciona, a participação dos pais e encarregados de educação “tem sido pouco expressiva” (I,522), enquanto a respetiva associação também se tem revelado “pouco participativa e mesmo ausente da vida escolar” (I,522), em particular na assembleia de escola. Apesar disso, o relatório não problematiza esta aparente contradição entre a diversidade de oportunidades proporcionadas e as efetivamente aproveitadas pelos pais e encarregados de educação.

O relatório refere igualmente práticas relativas à participação dos alunos e ao seu [des]envolvimento cívico (I,475). Estas práticas parecem enquadrar-se, sobretudo, na apropriação pela escola de orientações da cultura escolar, designadamente das regras sobre a representação formal dos alunos, como a eleição de delegados e subdelegados de turma ou de representantes dos alunos na assembleia de escola e no conselho pedagógico, ou de formas de participação que atrás designámos de “participacionismo”, como sejam a audição dos alunos, o estímulo à apresentação de sugestões e críticas ou a tomada de conhecimento sobre decisões e documentos fundamentais da escola. De facto, outras formas de participação democrática mais profunda e substantiva, como a participação dos alunos no processo de decisão (L. Lima, 2014b), não são referenciadas no relatório, concluindo os avaliadores, com alguma ambiguidade, que “existem evidências de vivência democrática dos alunos e da sua participação na vida da escola, embora nem sempre ocorram de forma aprofundada” (I,493). Na verdade, o relatório identifica críticas formuladas pelos alunos ao funcionamento de certos aspetos da escola, como a falta de qualidade e a escassa quantidade de comida proporcionada no refeitório, o tempo de espera excessivo para o atendimento no bufete e



mesmo as “capacidades pedagógicas e educativas de alguns professores” (I,475), embora seja omissa relativamente à atenção prestada pela escola a estes aspetos e à sua resolução pela gestão.

No domínio “Liderança”, o relatório apresenta-nos um conjunto de significados suscetíveis de qualificação como “boas lideranças”, excetuando a assembleia de escola. A liderança de topo é expressa no coletivo - a colegialidade do conselho executivo (I,490) -, qualificada como mobilizadora (I,483), atenta às sugestões e solicitações apresentadas (I,490), empenhada na resolução dos problemas (I,510) e dispondo de “visão e estratégia” (I,526). Estas características da liderança expressam-se na opção por uma estratégia de diversificação da oferta formativa e na implementação de cursos de educação e formação, introduzidos com o objetivo de reduzir o abandono e o insucesso escolar (I,526), no estímulo para a abertura à inovação, designadamente ao nível das tecnologias da informação e da comunicação (sítio da escola na internet, plataforma moodle, cartões eletrónicos, sumários eletrónicos) (I,532), e no esforço de alteração das “lógicas instaladas” (I,529).

Estas lógicas prendem-se com dificuldades de implementação das atividades de substituição de professores no caso de ausências de curta duração, que terão suscitado, inicialmente, também a resistência dos alunos do ensino secundário (I,529). Em relação aos professores, o relatório também reconhece que “têm resistido à mudança organizacional e pedagógica” (I,531), sem clarificar a natureza e o sentido da mudança que, em concreto, estava em causa. Sublinhe-se, em todo o caso, que a resistência de alunos e professores constitui a exceção a um conjunto de práticas que, tendencialmente, o relatório apresenta como fazendo parte de uma cultura organizacional orientada para a integração, a harmonia, o trabalho em equipa e o consenso, pelo que aquela resistência pode significar, pelo contrário, a existência de pontos de vista e de lógicas de ação plurais, envolvendo alguma conflitualidade dos vários protagonistas em presença na organização.

Na verdade, ao longo dos anos oitenta, a liderança de topo da escola secundária desenvolveu-se entre uma conceção em que o líder se considerava representante da comunidade educativa e outra em que se perspectivava como representante da administração central, oscilando entre uma e outra consoante as necessidades circunstanciais e a perceção do “que era melhor para a escola” (A,13) sugerissem. Esta natureza híbrida (Barroso, 2005) da liderança escolar implicava, por um lado, que o tempo fosse repartido entre a realização de tarefas administrativas, no âmbito das funções delegadas pela administração central, e, por outro, enquanto líder de uma comunidade de alunos e professores, pela valorização de atividades relacionadas quer com a vertente pedagógica e educativa da escola, quer com as relações entre os atores internos e externos da organização.

Entretanto, a partir do início da primeira década deste século, a liderança de topo passou a percecionar-se “mais como representante de uma comunidade [...] do que [...] representante do ministério” (B,85) da educação, o que implicou também a rotura da liderança quer enquanto aliança tácita entre o diretor e os professores, apesar de as respetivas zonas de influência estarem bem

definidas, quer do papel daquele como representante destes, mudanças que esta autorrepresentação sugere (B,86):

*Muitas vezes as pessoas entendiam, sobretudo quando havia o processo eleitoral, como os professores sempre foram dominantes e continuam, [...] que um diretor ou presidente do conselho executivo representa os professores. Mas não, não representa os professores, os pais, os alunos, a comunidade e temos que [...] articular os interesses das várias partes. E depois temos de dar contas ao ministério que é a tutela em termos de administração pública.*

Esta mudança na autorrepresentação da liderança pode estar relacionada com alterações no modelo de organização e gestão, em particular o fim da liderança colegial e o advento de um órgão de gestão unipessoal, e no modo de regulação da educação, no sentido de uma regulação pelos resultados, implicando o reforço da autonomia da escola, a pressão para uma maior articulação com a comunidade e a generalização de dispositivos de avaliação e de prestação de contas (Barroso, 2005c). A nova liderança, sem abandonar a conceção tradicional de intermediação entre a escola e o ministério da educação, parece ter-se construído, ainda de forma híbrida, com a incorporação de outros elementos teórico-práticos, oriundos em particular de uma conceção político-social da liderança. No primeiro caso, no seio do conflito entre os professores e a administração (B,88) da segunda metade da década anterior, a propósito das alterações na carreira docente e na avaliação do desempenho, a liderança, sem deixar de cumprir o seu papel de executor das orientações externas, mostrou-se “disponível para ouvir muita coisa” (B,89) dos professores e canalizar pareceres e recomendações elaborados pelos órgãos da escola (B,90). No segundo caso, perante lógicas e interesses internos diversos, por vezes em oposição, na medida em que “os interesses de pais, alunos e professores, às vezes colidem” (B,87), a liderança procurou intervir, como refere Barroso (2005c, p.429) “no sentido da obtenção de um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do «bem comum» educativo que a escola deve garantir aos alunos”.

Este papel da liderança de topo na condução do processo com a participação de todos os interessados, adotando, simultaneamente, uma conceção de liderança distribuída, partilhada e colaborativa, que valoriza as “estruturas de representação ou intermédias que já antes não eram meramente representativas, também eram com poderes de direção, embora mitigadas por uma lógica muito colegial” (B,91), poderia, eventualmente, constituir um sintoma da emergência de uma organização pós-burocrática (Heckscher, 1994). Na verdade, no relatório de avaliação externa, às lideranças intermédias, em particular aos diretores de turma, aos coordenadores de departamento curricular e aos diretores de curso, é reconhecida visibilidade, que se manifestaria na supervisão das diversas modalidades de formação, na elaboração e aplicação de critérios de avaliação dos alunos e no desenvolvimento da interdisciplinaridade (I,530), constituindo o “suporte” (I,488) da liderança do conselho executivo. Contudo, as fragilidades reveladas a propósito da participação de alunos, pais e encarregados de educação, num relatório em que a participação dos professores é entendida, sobretudo, numa perspetiva de integração (I,515), obriga a alguma prudência nas conclusões,

reservando para um momento posterior, em que terá lugar a complexificação da própria organização em resultado da criação do mega-agrupamento de escolas, uma análise mais aprofundada.

Por outro lado, destoando das lideranças do conselho executivo ou das estruturas intermédias (I,488), o relatório apresenta-nos uma assembleia de escola, apenas orientada para o cumprimento das competências estabelecidas normativamente a nível nacional, “não evidenciando uma dinâmica com visão e estratégia própria e planeada” (I,525). Esta imagem desvalorizada da assembleia de escola, explicitada nos significados atribuídos pelos avaliadores externos, parece conjugar-se com a conclusão anteriormente formulada por João Barroso, no âmbito da avaliação externa do processo de aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas, introduzido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, em virtude de os membros deste órgão pressentirem que se limitavam a aprovar o que outros haviam elaborado, sem poderem discutir adequadamente os assuntos a fim de não atrasar os processos (Barroso, 2001, p.110):

*Contudo, esta imagem torna-se quase “idílica” quando confrontada com o que se passa na maioria das assembleias. Na verdade, o que se verifica do relato efetuado sobre o modo como as assembleias funcionam é que, em geral, elas pouco debatem as questões centrais da política da escola, não explicitam ou definem, prévia e articuladamente, as orientações gerais para a elaboração dos instrumentos fundamentais de gestão (como sejam o projeto educativo, o plano de atividades, o orçamento, o regulamento, etc.), limitando-se muitas vezes a um ritual de aprovação (“levanta e baixa o braço”) de decisões tomadas noutros locais.*

Assim, o trabalho de João Barroso sublinha um triplo défice da assembleia de escola: de informação, de democracia e de utilidade. O défice de informação relaciona-se com o desconhecimento por parte dos seus membros das atribuições e competências do órgão, das regras de funcionamento dos órgãos colegiais e mesmo das questões levadas a discussão e votação. O défice de utilidade emerge pelo facto de os membros da assembleia terem a perceção de que abordam questões que já terão sido decididas pelos dois outros órgãos – o conselho executivo e o conselho pedagógico. Finalmente, o défice de democracia reporta-se, sobretudo, à ausência de mecanismos regulares e expeditos de comunicação entre os representantes e os representados, antes e depois da realização das reuniões do órgão, pelo que “cada membro da assembleia [se] representa [...], praticamente, a si mesmo” (Barroso, 2001, p.115). As exceções a esta tendência ocorreram, por um lado, quando o presidente da assembleia assumia um protagonismo próprio, autonomizando-se ou colocando-se em oposição ao presidente do conselho executivo, e, por outro, quando a representação dos professores havia tido origem em listas antagónicas, situações que não parece não terem ocorrido na escola secundária.

#### **4.4. Avaliação interna da escola e prestação de contas**

Não obstante algumas iniciativas esporádicas nos anos noventa, a avaliação das escolas em Portugal só adquiriu continuidade e consistência a partir de 2002, em consequência da divulgação de orientações externas, entre elas a de que a avaliação das escolas se passaria a estruturar “com base na autoavaliação [...] e na avaliação externa”<sup>97</sup>. À autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento, a legislação atribuiu um carácter obrigatório e contínuo, tendo como objeto os seguintes domínios ou “termos de análise”<sup>98</sup>: a concretização do projeto educativo, em particular no âmbito da educação, do ensino e da aprendizagem; a realização das atividades formativas; o desempenho das estruturas intermédias e dos órgãos de administração e gestão; o sucesso escolar e educativo dos alunos; e a colaboração entre os atores com interesse na educação<sup>99</sup>.

A tipologia das respostas das escolas a estas orientações externas caracterizou-se por uma grande diversidade, nos planos da fundamentação e da consistência teórico-metodológica, desde a operacionalização ou adaptação de modelos referenciados na literatura, à reprodução mimética de experiências de outros contextos ou ainda ao desenvolvimento de percursos formativos autónomos (A. Afonso, 2010), eventualmente mais relacionados com a respetiva cultura organizacional.

No caso da escola secundária, apesar de terem sido desenvolvidas formas de autoavaliação desde 1999 (1,492,537), só é possível analisá-las com alguma profundidade a partir de 2003/2004. Assim, neste último ano, foi definido, como objetivo da avaliação interna da escola, a recolha de informação para a sua caracterização quanto “às finalidades e modos de organização e funcionamento”<sup>100</sup>, no sentido de produzir conhecimento sobre problemas novos, o eventual agravamento dos já identificados, o acompanhamento de projetos, a verificação das recomendações anteriores e a “procura de soluções dinâmicas”<sup>101</sup> com vista à melhoria da organização.

Como critérios de avaliação, que permitissem a produção de juízos de valor (Figari, 1993, 2008), foram identificados a eficácia (ao nível dos resultados escolares académicos e não académicos), a melhoria (dos processos, em particular os relativos ao ensino e aprendizagem) e a qualidade. Quanto a esta, o relatório assume que é um conceito diverso e potencialmente conflitual, na medida em que é “percebido de modo diferente conforme o papel e função de cada um dos intervenientes”<sup>102</sup>, recusando uma perspetiva monolítica de qualidade. No entanto, o relatório associa o conceito aos critérios de “eficácia e eficiência, tendo como objetivo o aumento das taxas de

---

<sup>97</sup> Cf. artigo 5.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.

<sup>98</sup> Cf. artigo 6.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.

<sup>99</sup> Estes domínios desenvolvem-se em parâmetros e nos seguintes indicadores: cumprimento da escolaridade obrigatória; resultados escolares; inserção no mercado de trabalho; organização e desenvolvimento curricular; participação da comunidade educativa; processos de ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos; manuais escolares; formação e experiência pedagógica e científica dos docentes; instalações escolares e equipamentos; eficiência da organização e gestão; colaboração com autarquias locais; articulação com a formação profissional; parcerias com empresas; dimensão do estabelecimento; clima e ambiente (artigo 9.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro).

<sup>100</sup> Cf. Relatório Avaliação Interna da Escola 2003/2004 (p.3).

<sup>101</sup> Cf. Relatório Avaliação Interna da Escola 2003/2004 (p.3).

<sup>102</sup> Cf. Relatório Avaliação Interna da Escola 2003/2004 (p.4).

sucesso, a adequação do processo ensino-aprendizagem ou a formação de professores, entre outros”<sup>103</sup>, como os recursos materiais e a gestão. Estes critérios são operacionalizados em oito indicadores: liderança ativa e eficiente; estabilidade do corpo docente; ambiente de ordem e segurança, sem rigidez ou opressão; programa planejado e com clareza de objetivos; reconhecimento generalizado do esforço e do sucesso; participação de todos nas tomadas de decisão; participação da comunidade educativa; estado e qualidade das instalações.

Os dados, recolhidos através de questionário junto de amostras de alunos, docentes, encarregados de educação e pessoal não docente, sugerem a conclusão de que a maioria dos atores considera a organização razoável, valorizando o clima agradável e acolhedor, o reconhecimento do trabalho e do mérito, a existência e a clareza dos objetivos organizacionais, a cooperação no trabalho e o envolvimento coletivo na tomada de decisão. As divergências e discordâncias situam-se no pessoal não docente (a propósito da organização), nos alunos (no clima) e, sobretudo, nos encarregados de educação (a propósito do reconhecimento do trabalho, da clareza dos objetivos, da cooperação e da tomada de decisão). O relatório analisou também os fatores de conflito interno, tendo os professores identificado, sobretudo, o fraco envolvimento parental no acompanhamento dos alunos e na sua participação na escola, bem como a deficiente preparação prévia dos alunos.

Esta representação de escola, sensível “à polifonia de vozes que habitam no território escolar” (Sá, 2018, p.805), foi ajustada na avaliação de 2004/2005, que, por sugestão da assembleia de escola, privilegiou a análise da participação dos diversos intervenientes, da eficiência das áreas disciplinares e do diretor de turma, bem como dos resultados escolares<sup>104</sup>. Assim, em relação à participação no trabalho, uma percentagem significativa de professores referiu a ausência de práticas de elaboração conjunta de testes e instrumentos de avaliação ou o levantamento das necessidades de formação, manifestando quer a sua preferência pelo trabalho individual quer a falta de motivação para apresentar sugestões de iniciativas.

Mas foi ao nível da participação democrática que os diversos atores referiram dificuldades. Assim, os alunos, maioritariamente, mostraram indisponibilidade para representar os colegas em órgãos e estruturas da escola e mesmo para participar nas eleições para a associação de estudantes, alegando, sobretudo, falta de tempo, embora se mostrassem disponíveis para apresentar sugestões, como a necessidade de uma sala de convívio ou de uma ludoteca. De igual modo, também os encarregados de educação se disseram, maioritariamente, indisponíveis para representar os pares ou participar em iniciativas da escola, devido a falta de tempo relacionada com a vida profissional, embora compareçam às reuniões marcadas pelo diretor de turma ou identifiquem a indisciplina dos alunos, a insegurança na escola e a aprendizagem como principais problemas. Esta falta de motivação para a participação democrática também é referenciada pelo pessoal não docente, que

---

<sup>103</sup> Cf. Relatório Avaliação Interna da Escola 2003/2004 (p.4).

<sup>104</sup> Cf. Relatório Avaliação Interna da Escola 2004/2005.

prefere, apenas, estar presente em eventos organizados pela escola, apresentar sugestões de melhoria ou tentar resolver problemas com alunos. O relatório identifica, ainda, um conjunto de sugestões de melhoria dirigidas aos diversos atores.

Em 2005/2006, a avaliação da escola foi efetuada com recurso a um novo dispositivo - o observatório de qualidade -, inspirado e dirigido pelo conselho pedagógico (I,492,537). Embora não tenha sido explicitado o quadro de referência (critérios e indicadores), pode inferir-se que há alguma influência e articulação com o programa AVES<sup>105</sup>, que a escola iniciou neste ano letivo (I,492,537), conciliando deste modo o desenvolvimento de um percurso formativo autónomo com a adoção de um modelo já configurado, orientado no sentido de um certo mercado ou quase-mercado para a autoavaliação da escola (A. Afonso, 2010). Assim, com o observatório de qualidade pretendia-se analisar a relação entre o diretor de turma e os encarregados de educação, o funcionamento geral da escola e de diversos serviços, a ação do conselho executivo, o funcionamento dos apoios educativos, a relação entre alunos e professores, a ação do pessoal não docente e o nível de qualidade e bem-estar.

Em geral, o funcionamento dos serviços (reprografia, secretaria, papelaria, pavilhões) foi considerado “aceitável” ou “bom”, com exceção do bar, cuja atividade uma parte dos alunos delegados de turma considerou “insuficiente”. Por sua vez, o funcionamento geral da escola (10 indicadores) foi qualificado por todos os atores como “suficiente” ou “bom”, excetuando o facto de os alunos não verem aceites as suas propostas para visitas de estudo, o pessoal não docente nem sempre sentir que as suas opiniões são escutadas ou os pais não participarem nas atividades da escola. Quanto ao bem-estar, a comunidade escolar também o considerou “aceitável” ou “bom”, excetuando a iluminação e a limpeza das salas de aula (professores, alunos e funcionários). Relativamente ao conselho executivo, a par de aspetos positivos como a disponibilidade para o atendimento, a capacidade de diálogo ou a vontade de resolver problemas, os professores identificaram alguns aspetos negativos, que acentuam as dificuldades ao nível da participação e da construção democrática da decisão, em virtude de <sup>106</sup>

*o presidente [do conselho executivo] impor as suas opiniões em detrimentos da dos outros e ser excessivamente preocupado em seguir as opiniões do Ministério da Educação; a tomada de decisões sem consulta aos departamentos; o pouco diálogo estabelecido entre o Conselho Executivo e os professores; a demora na aplicação das medidas disciplinares necessárias para diminuir a indisciplina a nível dos alunos, apesar do esforço que tem sido desenvolvido para esse fim.*

---

<sup>105</sup> O Programa AVES (Avaliação das Escolas com Ensino Secundário) iniciou-se em 2000, tendo procedido a uma primeira apresentação global de resultados em 2005. O objetivo do programa era contribuir para a avaliação externa das escolas, estruturando-se em quatro níveis (entrada, contexto, processos e resultados), cada qual desdobrado em diversas dimensões. Assim, partindo dos resultados escolares iniciais dos alunos, e considerando fatores do contexto (nível sociocultural e dimensão da escola), pretendia-se analisar de que forma os processos (ao nível da escola e da sala de aula) tinham influência nos resultados escolares finais. A recolha de dados decorria ao longo de um período de três anos (no caso da escola secundária, entre 2005 e 2008), com cinco etapas, sendo devolvido à escola um relatório final com o valor acrescentado ao longo do ciclo. A partir da análise e interpretação pelas escolas dos dados transmitidos, estas “podem adotar as decisões mais adequadas para ultrapassar deficiências, para melhorar resultados e para melhor servir os alunos” (Azevedo, 2006, p.15).

<sup>106</sup> Cf. Relatório Final das Atividades – Observatório de Qualidade da Escola – Ano letivo 2005/2006 (p.10).

Apesar do conhecimento já construído, nos anos de 2006/2007 e 2007/2008, a escola decidiu dar continuidade à avaliação, respetivamente, das estruturas de orientação educativa e dos órgãos de administração e gestão, no sentido acompanhar objetivos definidos no projeto educativo, em particular relativamente aos alunos, à relação da escola com a família e aos processos e estratégias implementados. Assim, em 2006/2007, avaliou-se a ação do diretor de turma (capacidade de organização e liderança, coordenação pedagógica e relação escola-família), dos coordenadores de diretores de turma, dos conselhos de turma (necessidades específicas dos alunos, projeto curricular de turma e estratégias educativas) e do clima de sala de aula (relação pedagógica, prática letiva, respeito pelas regras e ambiente de sala de aula)<sup>107</sup>. Em 2007/2008, além dos órgãos de administração e gestão (conselho executivo, conselho pedagógico e assembleia de escola), a avaliação interna incidiu sobre os departamentos curriculares, tendo selecionado indicadores como a liderança, a mobilização dos pares, a cooperação, a gestão de recursos, a dinamização da escola ou a apresentações de propostas e orientações<sup>108</sup>. Em ambos os anos, os dados, recolhidos junto dos diversos atores através de questionário com utilização de escalas de avaliação e perguntas alternativas (Hill & Hill, 2009), revelam satisfação global relativamente a todos os indicadores, mas não apresentam sugestões e recomendações com vista à melhoria das práticas organizacionais, nem fornecem respostas profundas a questões como as que um dos relatórios coloca a propósito das práticas letivas<sup>109</sup>:

*Se a seleção de estratégias pedagógicas é avaliada com bom, é pertinente entender porque é que os resultados escolares não estão em concordância com este ponto. Serão selecionadas estratégias desadequadas ao aluno e suas dificuldades? Serão selecionadas e não têm o tempo necessário de aplicação contínua de modo a poder obter-se resultados? Será que não são aplicadas atempadamente?*

Entretanto, no relatório do Programa AVES de 2008, o contexto sociocultural é considerado, globalmente, médio-alto, estando os alunos envolvidos no programa distribuídos pelos níveis alto (21%), médio-alto (17%), médio-baixo (25%) e baixo (37%)<sup>110</sup>. Relativamente ao clima da escola, entendido enquanto “o modo como a cultura organizacional é percebida pelos membros de uma organização”<sup>111</sup>, o relatório de 2007 mostra que os professores: têm uma perspetiva positiva relativamente aos “recursos humanos”, ao edifício e aos horários, e negativa quanto aos recursos materiais e à utilização do tempo; apreciam positivamente a direção relativamente ao controlo do funcionamento da escola, à orientação, à gestão corrente e ao planeamento das atividades não

---

<sup>107</sup> Cf. Avaliação interna da escola 2006/2007.

<sup>108</sup> Cf. Avaliação interna da escola 2007/2008. A escala utilizada nos questionários, à semelhança da avaliação de 2006/2007, está formulada de forma não neutra: por um lado, pretendendo medir uma variável bipolar (satisfação/insatisfação), as perguntas só se referem ao grau de satisfação; por outro, o polo positivo (satisfação) apresenta três pontos (Satisfatório, Bom e Muito Bom) e o negativo (insatisfação) apenas um (pouco satisfatório), sem um ponto neutro; finalmente, os três pontos do polo positivo são incoerentes (Hill & Hill, 2009).

<sup>109</sup> Cf. Avaliação interna da escola 2006/2007 (p.16).

<sup>110</sup> Cf. Programa AVES - Relatório de avaliação dos questionários/provas, 2007.

<sup>111</sup> Cf. Programa AVES - Relatório sobre o clima organizacional, 2007 (p.3).

letivas, mas negativamente quanto aos processos de controlo pelos professores; consideram positivo que a direção cuide do cumprimento de regras exteriores e, no plano inverso, o nível de indisciplina e a sua interferência no ensino e aprendizagem; apresentam falta de motivação e sentem o trabalho apreciado pelos alunos e pela direção, mas não pelos pais e encarregados de educação; apreciam a circulação da informação, a comunicação entre a direção, a relação com os pares, a abertura à inovação e a sua autonomia profissional, mas acham negativa a sua relação com a direção, as reuniões de departamento, as atividades de lazer e o facto de não serem ouvidos nas decisões tomadas pelo conselho pedagógico; sentem-se bem na escola, embora considerem o clima pouco estimulante.

Não obstante o facto de o programa AVES ter contribuído “para o aprofundamento da autoavaliação da escola”<sup>112</sup>, a partir de 2008/2009, a escola abandonou-o e adotou o modelo CAF (*Common Assessment Framework*)<sup>113</sup>, com o apoio de uma empresa de consultoria externa. Assim, a escola adotou um dispositivo de avaliação pronto a “usar (e a comprar)” (Simões, 2007, p.40), orientado por princípios do gerencialismo e do mercado, visto que os seus objetivos incluíam a possibilidade de “gerir a pressão da avaliação externa institucional”, de transformar a autoavaliação num “excelente instrumento de marketing da escola” e de favorecer a “comparabilidade entre organismos”<sup>114</sup>. A equipa de autoavaliação, constituída por 10 elementos – quatro professores e dois representantes do pessoal não docente, dos alunos e dos pais e encarregados de educação -, neste modelo padronizado de avaliação para aplicação em qualquer organização da administração pública, ignorando, portanto, a complexidade da organização escolar (Sá, 2018), introduziu ligeiras alterações, designadamente na quantificação dos valores atribuídos a cada indicador e respetiva fundamentação, bem como no sistema de pontuação e na escala a utilizar.

O diagnóstico da escola concretiza-se na apresentação de um conjunto de pontos fortes e aspetos a melhorar, formulados a partir de juízos de valor emitidos com base em subcritérios estandardizados, identificados para cada um dos nove “critérios”<sup>115</sup>. Assim, considerando os diversos

---

<sup>112</sup> Cf. Programa AVES 2008 – Relatório Final (p.6).

<sup>113</sup> De acordo com o relatório de 2008/2009, o modelo CAF, que em Portugal recebeu a designação de *Estrutura Comum de Avaliação*, é a metodologia simplificada da EFQM (European Foundation for Quality Management), ajustada às características das organizações da administração pública. O modelo baseia-se em 9 critérios, cinco relativos aos Meios (liderança, planeamento e estratégia, pessoas, parcerias e recursos e processos) e quatro relativos aos Resultados (resultados orientados para o cidadão/cliente, resultados orientados para as pessoas/colaboradores, impacto na sociedade e resultados de desempenho chave). Cada critério é operacionalizado através de subcritérios, pontuados numa escala de 0 (Nada/nunca) a 10 (Excelente/sempre), com o objetivo de “medir o progresso da organização”, “identificar boas práticas” e “ajudar a encontrar parceiros válidos com quem aprender” (Relatório de autoavaliação, 2009, p.6). A recolha de dados supõe a aplicação de um questionário estandardizado a cada grupo (professores, pessoal não docente, alunos e pais): os professores e o pessoal não docente avaliam cada subcritério; alunos e pais exprimem o seu nível de satisfação; a equipa de autoavaliação preenche uma grelha de autoavaliação com indicadores de cada uma das dimensões do modelo. A soma das pontuações (na escala de 0 a 100) por subcritério origina uma média por critério e, finalmente, com a média dos critérios, obtém-se a pontuação final da autoavaliação da escola.

<sup>114</sup> As citações são retiradas do *Relatório de autoavaliação – Diagnóstico organizacional e apresentação de ações de melhoria para a escola 2009* (pp.1 e 3).

<sup>115</sup> Em rigor, deveriam ser denominados domínios. Por exemplo, para o “critério” Liderança, um dos subcritérios é “Dar uma orientação à instituição educativa, desenvolvendo a visão, missão e valores”; para o critério “Planeamento e estratégia”, um dos subcritérios é “Desenvolver, rever e atualizar o planeamento e a estratégia, tendo em conta as necessidades das partes interessadas e os recursos disponíveis”; para o critério “Pessoas”, um dos subcritérios é “Envolver as pessoas através do diálogo e da delegação de responsabilidades”; para o “critério” Processos, um dos subcritérios é “Desenvolver e fornecer produtos e serviços



“critérios”, o relatório apresenta: um conselho executivo com uma visão de escola, empenhado na melhoria e disponível, embora necessite de implementar mecanismos de auscultação da comunidade escolar; um planeamento estratégico definido nos documentos orientadores, com o projeto educativo a carecer de mais divulgação e “retroação das medidas tomadas para cumprir os vários planos da escola”<sup>116</sup>; a gestão dos “recursos humanos” efetuada de acordo com o planeamento e a estratégia da escola, sendo necessário melhorar a receção aos novos professores, o reconhecimento do trabalho e o trabalho de equipa; um destaque para os protocolos e parcerias instituídos, para a modernização tecnológica e para a otimização dos espaços e equipamentos, mas carecendo de melhoria as condições de receção dos encarregados de educação e o atendimento aos professores; uma valorização dos apoios (SOS) em diversas disciplinas e a diversidade da oferta de atividades de natureza cultural e desportiva, sendo necessário tempo para os professores trabalharem em equipa; um nível elevado de satisfação dos alunos e dos pais e encarregados de educação com o funcionamento e o desempenho da escola, de tal modo que, ao melhor estilo da avaliação da estratégia de uma empresa, “a maioria dos alunos recomendaria esta escola aos seus amigos”<sup>117</sup>; e a frequência de estágios pelos alunos e as parcerias estabelecidas, embora a imagem da escola na comunidade necessite de melhoria.

A avaliação do projeto educativo realizada em 2008/2009, por uma secção do conselho pedagógico, concretiza a assunção progressiva de uma orientação quantofrénica, gestionária e resultadista, baseada na crença de que “tudo é possível de mensuração e de que tudo aquilo que se mede é verdadeiro e se pode comparar e alcançar mais facilmente” (L. Lima, 2015, p.1343). Na verdade, considerando a análise comparativa entre as metas quantificadas previstas no projeto educativo e os resultados alcançados, calcularam-se os desvios verificados, tendo em atenção as tolerâncias previstas. Esta operação foi efetuada sem qualquer vinculação a estratégias pedagógicas implementadas que teriam influência nos resultados ou sem a enunciação de recomendações a seguir para a sua melhoria. O relatório conclui que algumas disfunções detetadas podem ser superadas desde que se proceda a “uma reflexão conjunta que preceda a definição de metas para o próximo triénio”<sup>118</sup>.

Entretanto, com o apoio da mesma consultora, em 2010, a escola retomou o dispositivo anterior designado observatório de qualidade, tendo como objetivos “medir o grau de satisfação da comunidade educativa”, “avaliar [...] a qualidade do processo do ensino e da aprendizagem” e “identificar áreas que [...] necessitem de ser melhoradas”<sup>119</sup>. A participação dos quatro universos de inquiridos (professores, pessoal não docente, alunos e pais e encarregados de educação) atingiu,

---

orientados para os cidadãos/clientes”; finalmente, para o critério “Resultados relativos às pessoas”, um dos subcritérios é “Resultados das medições da satisfação e motivação das pessoas”.

<sup>116</sup> Cf. Relatório de autoavaliação – Diagnóstico organizacional e apresentação de ações de melhoria para a escola 2009 (p.29).

<sup>117</sup> Cf. Relatório de autoavaliação – Diagnóstico organizacional e apresentação de ações de melhoria para a escola 2009 (p.35).

<sup>118</sup> Cf. Avaliação do PEE - Projeto Educativo de Escola 2008-2009 (p.8).

<sup>119</sup> Cf. Relatório do observatório de qualidade escolar 2010 (p.3).

globalmente, 77% dos membros, que se pronunciaram relativamente a domínios como a organização e funcionamento da escola, o ensino e aprendizagem e a cultura de escola.

Relativamente à cultura de escola, o polo da concordância supera o da discordância quanto ao encorajamento e reconhecimento do trabalho, ao acesso à informação (critérios de avaliação dos alunos, planificações, atividades e resultados escolares), à participação dos pais e à colaboração entre pares, ocorrendo o inverso na justiça da avaliação (segundo os alunos) e nas expectativas em relação aos alunos (por parte dos professores)<sup>120</sup>. Por outro lado, ao nível do ensino e da aprendizagem, os alunos situam, no polo negativo da frequência, práticas docentes como a igual disponibilidade para todos os alunos, as indicações para a melhoria da aprendizagem e o clima da sala de aula; no plano oposto, no polo positivo da frequência, destacam-se os apoios adequados às necessidades dos alunos, a diversificação das estratégias de trabalho e o estímulo e o elogio aos alunos pelo seu trabalho. Finalmente, quanto ao funcionamento da organização, alunos e pessoal docente insistem na pouca frequência de oportunidades da direção para os ouvir e para apoiar os seus projetos (alunos), de auscultação à comunidade no apoio à tomada de decisão, de reuniões para troca de experiências e saberes, de resposta da formação às necessidades de desenvolvimento profissional e de participação e envolvimento dos pais (professores).

Entretanto, retomando em 2011 o modelo CAF, o papel conferido em algumas abordagens de autoavaliação de escolas ao “amigo crítico” foi associado ao consultor externo, muito embora o papel que o relatório<sup>121</sup> lhe atribui, seja, fundamentalmente, administrativo, afastando-se de alguém que “faz perguntas incómodas, pondo a equipa a procurar respostas [...], que não impõe os seus pontos de vista [...], capaz de lidar com a ambiguidade sem criar conflitos” (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003, p.78). Por outro lado, a autoavaliação da escola passou a subordinar-se aos imperativos da avaliação externa oficial, que a consultora e o seu modelo interpretam, visto que “a aplicação da CAF está em consonância com a avaliação externa das escolas levada a cabo pela Inspeção-Geral da Educação”<sup>122</sup>. A equipa de autoavaliação também se modificou, sendo reduzida para 9 elementos (4 professores, um dos quais com as funções de coordenação, dois representantes do pessoal não docente, um representante dos pais e encarregados de educação e dois representantes dos alunos).

O diagnóstico da escola descrito no relatório apresenta: um diretor focado na melhoria, disponível para a resolução de problemas, empenhado na criação de parcerias, responsável pelo estabelecimento anual de metas e objetivos mensuráveis e pelo desenvolvimento de valores, atuando como “modelo de exemplo ético”<sup>123</sup>, mas necessitando de melhorar mecanismos de resposta aos professores; um planeamento estratégico participado em todas as suas fases, embora careça de

---

<sup>120</sup> A escala utilizada nos questionários pretende medir variáveis bipolares (concordância/discordância; frequente/ não frequente; problema/ não problema) apresentando dois polos positivos, dois negativos e um ponto neutro (não sabe/não responde).

<sup>121</sup> Cf. Relatório de autoavaliação - Diagnóstico organizacional da Escola Secundária 2011 (p.10).

<sup>122</sup> Cf. Relatório de autoavaliação - Diagnóstico organizacional da Escola Secundária 2011 (p.12).

<sup>123</sup> Cf. Relatório de autoavaliação - Diagnóstico organizacional da Escola Secundária 2011 (p.32).

uma reflexão mais alargada sobre a definição de metas e de articulação entre atividades curriculares e extracurriculares; a gestão dos “recursos humanos”, onde se destaca o acolhimento aos novos professores, a adequação da formação às necessidades e a designação de diretores de turma em atenção ao seu perfil, sendo, entretanto, necessário rever a receção aos professores colocados em substituição; um destaque para os protocolos instituídos, para a gestão dos recursos financeiros, para o apetrechamento das salas com meios informáticos ou a adequação dos espaços a pessoas com mobilidade reduzida, mas constituindo preocupação o estado dos equipamentos; a valorização dos critérios de avaliação dos alunos, a realização de um teste comum por disciplina ou a existência de um tempo comum semanal para os professores; os apoios educativos disponibilizados, incluindo a ação do núcleo de intervenção e apoio pedagógico, o empenho dos professores e o funcionamento dos serviços administrativos em “espaço aberto”, embora a disciplina na sala de aula, a higiene dos espaços ou a participação dos alunos e comunidade nos órgãos, estruturas de orientação educativa e atividades da escola continuem a suscitar reparos; a divulgação da informação, a imagem da escola na comunidade e a participação dos professores no desenho dos instrumentos de orientação da escola, embora nem sempre sintam que esse trabalho é valorizado pela direção e pelos líderes intermédios; e a existência de uma estrutura de monitorização dos resultados escolares, sendo pertinente a criação de uma estrutura para acompanhamento do percurso académico pós-secundário dos alunos e a sua inserção na vida ativa.

Em conclusão, a escola secundária mostrou precocidade no desenvolvimento da avaliação interna desde 1999, efetuada numa perspetiva de autoformação, que procurava compatibilizar orientações externas com opções e prioridades da organização. A partir de 2005/2006, a escola enveredou por modelos de avaliação institucional formatados, implementados com o apoio do programa AVES (I,492,537) e, posteriormente, de uma empresa de consultoria externa, responsável pela introdução do modelo CAF. Não obstante a diversidade e a riqueza das conclusões formuladas ao longo do tempo, os significados atribuídos no relatório de avaliação externa à avaliação interna são escassos, apontando, apenas, para uma “fraca participação dos pais/encarregados de educação” (I,538), particularmente nos órgãos onde são discutidas e definidas as principais orientações da escola (I,522), para uma participação dos alunos, revestindo, essencialmente, uma natureza consultiva, limitada a tomar “conhecimento das decisões” (I,475,493), não surgindo, em relação aos professores, quaisquer referências explícitas ao seu envolvimento num debate alargado e participado com a comunidade educativa. Em consequência, apesar de uma “cultura de avaliação” e de prestação de contas construída ao longo do tempo, a avaliação interna da escola secundária foi desenvolvida numa perspetiva instrumental que visou, sobretudo, o conhecimento dos pontos fortes e dos pontos fracos da organização, a fim de planejar a melhoria e a sustentabilidade do processo (I,537,538), tendo estado relativamente ausente uma perspetiva que visasse uma transformação profunda, abrangente e democrática das práticas da organização (Carvalho & Folgado, 2017).

## 5. A criação do mega-agrupamento de escolas: atores e lógicas de ação

Apesar de os mega-agrupamentos de escolas como nova modalidade de organização escolar estarem previstos desde 2008, enquanto “unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”<sup>124</sup>, a sua criação apenas acelerou a partir de 2010<sup>125</sup>. Analisemos, de modo necessariamente breve, o processo de constituição do mega-agrupamento de escolas objeto deste estudo, procurando interpretar as lógicas de ação que lhe estiveram subjacentes, bem como as divergências, tensões e conflitos que elas provocaram.

Ao nível da autarquia onde o mega-agrupamento se localiza e, em especial, da freguesia que este, fundamentalmente, serve, em 2010, as orientações de política educativa no sentido da constituição de mega-agrupamentos de escolas, que abordámos no primeiro Capítulo, estimularam, de imediato, a mobilização dos diversos atores, desencadeando-se iniciativas e ações quer de oposição à sua constituição, quer de aceitação sem grande contestação, quer ainda de empenhamento e compromisso com os princípios, o desenvolvimento e a concretização desta medida.

De acordo com os normativos em vigor, a iniciativa de constituição de um mega-agrupamento de escolas competia à direção regional de educação, embora a apresentação de uma proposta de criação implicasse a consulta prévia ao respetivo município<sup>126</sup>. Ora, a perspetiva da autarquia parecia em completa consonância com a orientação da política educativa do governo (G,340), assumindo plenamente a fundamentação enunciada pela Resolução n.º 44/2010 para criação dos mega-agrupamentos, como se verifica nesta declaração do presidente da Câmara de então<sup>127</sup>:

*A agregação de unidades organizacionais, num concelho como o nosso, em que existe grande proximidade geográfica entre os estabelecimentos de ensino, parece-nos pertinente, atendendo à necessidade de adaptar progressivamente a rede escolar ao objetivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos e adequar as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono escolar, assim como proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino.*

Como se verifica, os argumentos convocados pelo presidente do município, desvalorizando a problemática da dispersão geográfica das escolas a integrar, referenciada num estudo do Conselho Nacional da Educação (Rodrigues, Ramos, Félix & Perdigão, 2017), e enfatizando, pelo contrário, a proximidade das escolas entre si, iam de encontro aos objetivos anunciados pelo poder central para a constituição dos mega-agrupamentos<sup>128</sup>: adaptação da rede escolar do concelho à escolaridade

---

<sup>124</sup> Artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

<sup>125</sup> Após a publicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, e da Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro.

<sup>126</sup> Cf. artigo 2.º da Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro.

<sup>127</sup> Cf. artigo inserido no sítio <http://www.jornaldaregiao.pt/> (consultado em 25/11/2018).

<sup>128</sup> Cf. n.º 1 da Resolução n.º 44/2010, de 14 de junho.

obrigatória de 12 anos; favorecimento da articulação vertical e do percurso sequencial dos alunos na mesma organização, esbatendo as dificuldades de transição entre ciclos e níveis; promoção do sucesso escolar e educativo das crianças e jovens, bem como da redução e eliminação do abandono escolar; e racionalização da rede escolar, de modo a promover o desenvolvimento de um projeto educativo comum às diversas escolas integradas num agrupamento de escolas.

Na verdade, as alterações a introduzir na rede escolar concelhia deveriam “observar as cartas educativas respetivas”<sup>129</sup>, que, neste caso deste município, havia sido aprovada em março de 2007. Assim, a carta educativa diagnosticava disfuncionamentos na rede escolar concelhia, como o elevado número de estabelecimentos de ensino, tendo em atenção a dimensão do território do município, uma elevada idade média dos edifícios escolares (28 anos), a escassez da rede ao nível da educação pré-escolar e a falta de salas no 1.º ciclo do ensino básico. Não sendo de admitir que o elevado número de edifícios se reportasse aos ensinos básico (2.º e 3.º ciclos) e secundário, pode concluir-se que a carta educativa concretizava, no plano concelhio, a política de reordenamento da rede escolar iniciada em 2006/2007 pelo XVII governo constitucional (Portugal, 2005a), mas concluía de forma contraditória ao nível do 1.º ciclo.

Nesta linha de prolongamento local da política educativa nacional, em que as soluções preconizadas desenvolviam e aplicavam ao nível local as definidas pela administração central segundo um modelo “decretado” (Cordeiro & Martins, 2013), a carta educativa concelhia considerava os agrupamentos de escolas enquanto “um marco na organização evolutiva do sistema educativo, no ordenamento da rede e na criação de condições que permitam uma sequencialidade pedagógica entre ciclos”<sup>130</sup>. Neste sentido, reconhecia a existência de dez agrupamentos de escolas, sendo oito verticais, agrupando jardins de infância e escolas desde a educação pré-escolar até ao 3.º ciclo do ensino básico, e dois agrupamentos horizontais, agrupando escolas do 1.º ciclo e jardins de infância. Os agrupamentos constituídos, frequentados por cerca de doze mil crianças e alunos, reuniam entre três a seis escolas e dispunham de uma capacidade ligeiramente superior à sua taxa de ocupação efetiva (cerca de 90% da capacidade total).

A carta educativa identificava a rede da educação pré-escolar e do 1.º ciclo como o “foco do plano estratégico” de requalificação, considerando estes dois segmentos do sistema educativo determinantes para o “sucesso das trajetórias escolares dos munícipes”<sup>131</sup>, embora também enunciasse o desejo de alargar a dinâmica de requalificação às escolas do 2.º e 3.º ciclos, no sentido de corresponder aos objetivos de sequencialidade pedagógica e de articulação entre ciclos. Quanto ao ensino secundário, instava o Ministério da Educação a requalificar os espaços que se mantinham sob a sua tutela, procurando deste modo assegurar a complementaridade das ofertas formativas, em

---

<sup>129</sup> Cf. artigos 3.º (n.º2) e 8.º (n.º 4) da Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro.

<sup>130</sup> Cf. Carta Educativa do Concelho (2007), p.210.

<sup>131</sup> Cf. Carta Educativa do Concelho (2007), p.214.

articulação com as necessidades do tecido empresarial da área metropolitana de Lisboa, para o que sublinhava a necessidade de valorização dos cursos de dupla certificação escolar e profissional.

Assim, o princípio de congruência entre a carta educativa e a reorganização da rede escolar pretendido normativamente pelo Ministério da Educação estava longe de estar previsto e alcançado a montante, parecendo, antes, que a carta educativa se deveria a adequar, em momento posterior, às decisões tomadas em relação ao reordenamento da rede escolar. Apesar disso, como refere o diretor do mega-agrupamento de escolas, essa incongruência não obstaculizou a adesão do município à política nacional de constituição de mega-agrupamentos e à sua implementação no terreno (B,98):

*A carta educativa do concelho estava morta, [...] foi um documento formal [...] feito na altura - 98, 99 - e depois nunca mais [...] fizeram a estrutura da rede, focaram-se essencialmente nos ciclos mais básicos e parou, nunca mais fez. [...] Ainda agora, mesmo com o contrato interadministrativo de delegação de competências, em que havia a obrigatoriedade de constituição do conselho municipal de educação, [...] a Câmara não desencadeou os mecanismos e não [...] tem conselho [municipal de educação] [...] e a carta ficou-se pelo ano de 2005 ou 2006. [...] No entanto, [...] desde cedo aderiu [...] à lógica da administração, à lógica da articulação, de organização da rede através da constituição de grandes unidades. [...]*

Esta declaração aborda um aspeto, com algum impacto no processo de constituição de mega-agrupamentos de escolas, na medida em que a ausência de um conselho municipal de educação impediu que a comunidade mais alargada pudesse refletir sobre as alterações a implementar na rede escolar do concelho. Na verdade, sobre o conselho municipal de educação, a carta educativa sublinhava a sua importância enquanto órgão de coordenação da política educativa ao nível municipal, cujo funcionamento era imperativo prestigiar mediante “um apoio técnico e logístico permanente [...], com a constituição de diversos grupos de trabalho que, com caráter sistemático e permanente, acompanhem de forma aturada e profícua os temas considerados relevantes” (pp.213/214). Apesar deste enunciado retórico, o certo é que este órgão nunca foi constituído ao nível concelhio, sendo (re)ativado apenas a partir de 2018, como se verá no próximo capítulo.

Apesar disso, na freguesia do mega-agrupamento, em junho de 2010<sup>132</sup>, reuniram-se 94 professores, funcionários, pais e encarregados de educação do agrupamento vertical de escolas, tendo os presentes decidido dirigir uma petição ao presidente do município a solicitar-lhe que defendesse junto da administração educativa a não fusão do agrupamento vertical com a escola secundária, uma vez que a legislação estabelecia a natureza gradual da constituição dos agrupamentos, além de a eventual organização apresentar uma dimensão desadequada para o desenvolvimento do projeto educativo do agrupamento vertical. Os signatários, baseando-se no recente relatório de avaliação externa do agrupamento vertical, que havia classificado com *Muito Bom* os domínios “direção e organização” e “gestão escolar” e, com *Bom*, a “prestação do serviço

---

<sup>132</sup> Cf. documento consultado em 25/11 /2018, no sítio <http://www.fenprof.pt/>.

educativo” (cf. Tabela 10), recusavam aceitar que “a organização deste agrupamento seja destruída pela fusão precipitada e impeditiva da concretização do projeto educativo”<sup>133</sup> daquele agrupamento.

Alguns dias depois, cinco associações de pais e encarregados de educação das escolas da freguesia assumiam, em carta dirigida à Ministra da Educação, uma posição mais cautelosa sobre a possibilidade de constituição de um mega-agrupamento de escolas, embora considerassem que a megaestrutura colocava questões quanto à superação de problemas como a violência, o *bullying*, os roubos e o consumo de estupefacientes e de álcool<sup>134</sup>. Perante estas dúvidas, e enquanto não houvesse evidências sobre a qualidade dos objetivos da nova modalidade de organização escolar, aquelas associações sugeriam o adiamento da criação do mega-agrupamento para um momento posterior à conclusão das obras da escola secundária, cujo início apenas estava previsto para esse ano letivo de 2010/2011, como se conclui deste excerto daquela carta<sup>135</sup>:

*Assim sendo, pensamos ser razoável distinguir a preparação do próximo ano letivo da implementação das alterações decorrentes da Resolução 44/2010. Nesse sentido, e caso se confirmem as mais-valias do novo modelo de organização, o mesmo não deverá ser implementado antes do terminus das obras acima referidas.*

Entretanto, a autarquia pressiona os órgãos de administração e gestão das escolas e agrupamentos do concelho, tendo em vista a reorganização da rede escolar ao nível autárquico com base nestes princípios (A,30,33; B, 96; G,340). Assim, em abril de 2012, o presidente da Câmara Municipal promoveu uma reunião com o diretor regional de educação de Lisboa e Vale do Tejo, a diretora municipal do desenvolvimento económico e social, a diretora do departamento de educação, o chefe de divisão de infraestruturas e equipamentos de educação e os 17 diretores de todas as escolas e agrupamentos de escolas do concelho, tendo como ponto principal da ordem de trabalhos o planeamento da rede escolar do concelho<sup>136</sup>. Com exceção de uma escola não agrupada, todos os diretores concordaram em participar neste processo, comprometendo-se a auscultar, nos termos da lei, as respetivas escolas sobre a proposta de rede apresentada na reunião pelo presidente da autarquia, no sentido da criação de seis mega-agrupamentos em toda a área do município, embora, como se depreende deste extrato da ata da reunião<sup>137</sup>, os diretores tivessem explicitado algumas condições que a reorganização da rede escolar deveria satisfazer:

*A posição de todos os diretores dos agrupamentos [e escola não agrupada] foi unânime nesta reunião, referindo ser muito importante que as reestruturações a serem realizadas terão de ser pensadas de forma a terem em conta o melhor para os alunos, a oferta em termos educativos, a estabilidade em termos de funcionalidade das estruturas e a eventual necessidade de ajustamento às atuais tipologias dos estabelecimentos de ensino, bem como todos os fatores que são inerentes a esta estruturação.*

---

<sup>133</sup> Cf. documento consultado em 25/11/2018, no sítio <http://www.fenprof.pt/>.

<sup>134</sup> Carta de 24 de junho de 2010 das associações de pais e encarregados de educação.

<sup>135</sup> Cf. carta das associações de pais e encarregados de educação, de 24 de junho de 2010.

<sup>136</sup> Cf. ata da reunião (G,340).

<sup>137</sup> Cf. ata da reunião (G,340).

Relativamente à freguesia de implantação do mega-agrupamento objeto deste estudo, a proposta apresentada propunha a criação de um mega-agrupamento mediante a agregação da escola secundária com dois agrupamentos verticais até ao 3.º ciclo do ensino básico já existentes na freguesia (B,97). A diretora de um dos agrupamentos verticais de escolas, retomando alguns dos argumentos anteriormente explicitados, sintetiza deste modo a posição dos diversos órgãos do seu agrupamento, transmitida ao município e à direção regional de educação (A,31):

*Todas [as estruturas do agrupamento estavam] [...] contra [...] porque havia todo este historial [...]. A escola estava naquele momento estabilizada [...] a funcionar muito bem, nesse ano tínhamos subido trezentos e tal lugares no ranking das escolas de 2.º e 3.º ciclo [...] nas provas nacionais de Português e Matemática. [...] Nesse ano [...] foi o nosso terceiro ano, em termos de direção [...] e, portanto, tínhamos vindo de ano para ano [...] [a melhorar] [...] e, de facto, não houve ninguém que se mostrasse a favor [da integração do agrupamento vertical no mega-agrupamento].*

Não restam, portanto, dúvidas de que a posição dos órgãos do agrupamento vertical de escolas era desfavorável à integração desta organização no mega-agrupamento de escolas (A,29; D,198), em particular o seu conselho geral, cuja consulta, no caso de extinção de agrupamento já existente, a lei estabelecia como obrigatória<sup>138</sup>. Além disso, este movimento de contestação da integração do agrupamento vertical num mega-agrupamento abrangeu a organização no seu conjunto e implicou uma panóplia diversificada de manifestações e iniciativas, como estes testemunhos de participantes sugerem (D,198):

*P3 – [...] Fizemos chegar à Câmara imensos abaixo-assinados contra o mega-agrupamento [...] porque foi construir um projeto, uma escola que funcionava para integrar um mega onde se perderam valores [...].*

*P2 – [...] Não acreditávamos na eficácia de uma gestão afastada das pessoas, da escola, dos alunos, dos pais. [...] Era contra a ideia, a moratória [adiamento da criação do mega-agrupamento] não ia resolver nada [...]. [...] É como se isto fosse uma gestão [...] anónima, [...] sem a presença constante, quotidiana, apercebendo-se dos problemas, dando uma resposta imediata às situações [...]. E aquela proximidade, com conflito ou sem conflito, [...] que existia entre os órgãos de gestão e os professores, os alunos e os pais, [...] com a constituição do mega-agrupamento deixava de ser possível efetivar-se.*

Os argumentos dos professores e órgãos de gestão do agrupamento vertical, contrários à integração no mega-agrupamento, coincidem com alguns dos argumentos já identificados, ou seja, que a criação da nova organização implicaria o abandono dos valores norteadores do projeto do agrupamento vertical, a desumanização das relações pessoais numa mega-organização, a perda da coesão interna e da ligação à comunidade, em suma, a cessação de um projeto educativo que funcionava face a uma proposta indefinida, em relação à qual recaíam múltiplas suspeitas. Por outro lado, os professores e os órgãos de gestão não admitiam, ao contrário do que algumas associações de pais haviam sugerido dois anos antes, a existência de um período de acomodação da ideia (uma

---

<sup>138</sup> Cf. artigo 8.º da Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro.



“moratória”, como refere um participante) até, finalmente, se efetivar o processo de integração do agrupamento vertical no mega-agrupamento.

Por sua vez, o diretor da escola secundária, cuja consulta aos órgãos da escola a lei definia como opcional, mostrou-se relativamente conformado com a proposta do município e da administração educativa, convicto de que a auscultação dos órgãos das escolas era um processo meramente consultivo e sem impacto na decisão final, face à natureza impositiva da medida (B,100):

*Nós [...] fizemos [...] o que tínhamos de fazer, pois, se não era da nossa iniciativa, achámos que não era uma vantagem específica, embora possa haver vantagens. Mas não era [...] do interesse [...] da [Escola] Secundária. Fizemos essa manifestação [...] para a tutela a dizer que [...] não concordávamos e argumentámos. Quer dizer, serviu só para auscultar [...] que é o normal nesta situação. [...] Perante a decisão da administração que [...] impôs, [...] temos de fazer, não é? [...] Não havia muitos contactos entre nós e a escola básica, [...] fiz o primeiro contacto com a [...] diretora e disse: “Bem, [...] nós não temos alternativa, o processo é imposto!”.*

No mesmo sentido, o conselho geral da escola secundária, depois de convocar argumentos desfavoráveis à constituição de um mega-agrupamento de escolas, como a sua inoportuna calendarização, as dificuldades introduzidas no trabalho pedagógico, o desenvolvimento de “uma cultura de escola estritamente impessoal e hedonista”<sup>139</sup>, o previsível aumento da indisciplina, a exagerada dimensão da nova organização e a inevitável extinção de postos de trabalho, defendia que o verdadeiro motivo por detrás desta agregação era a racionalização de custos financeiros, concluindo<sup>140</sup>:

*Solicitamos, por isso, não a suspensão do processo, já que estamos conscientes da sua implementação e já não acreditamos, malogradamente, na sua reversibilidade, mas que a nossa voz tenha o eco que merece.*

Não obstante a oposição mais clara do agrupamento vertical e mais mitigada e conciliatória da escola secundária (A,32), contando com a intervenção crucial e o apoio da autarquia, uma vez que “a Câmara era absolutamente a favor” (A,33) da medida, a administração educativa desencadeou as ações necessárias à constituição do mega-agrupamento de escolas, tendo sido introduzida uma única alteração em relação à proposta inicialmente apresentada pelo presidente da Câmara, relativamente ao mega-agrupamento objeto deste estudo: a retirada de um dos agrupamentos verticais de escolas do mega-agrupamento previsto, em virtude de os professores daquele agrupamento lecionarem numa prisão situada na freguesia (B,97), pelo que esse agrupamento vertical continuou a funcionar enquanto agrupamento de escolas autónomo.

Assim, no processo de criação do mega-agrupamento de escolas objeto deste estudo, é possível identificar lógicas de ação distintas por parte dos diversos intervenientes. Por um lado, o

---

<sup>139</sup> Cf. ata do conselho geral, de 23 de junho de 2010

<sup>140</sup> Cf. ata do conselho geral, de 23 de junho de 2010.

objetivo enunciado pelo poder central e pela administração educativa, em 2010, no sentido do reforço de racionalização da rede escolar, constituindo unidades de maior dimensão, neste trabalho designadas mega-agrupamentos de escolas, articulado com a promoção do sucesso escolar e a redução do abandono, em virtude de os alunos poderem realizar um percurso sequencial numa única organização, adquiriu condições de implementação quando, em 2012, o poder central e a administração educativa atraem a autarquia, passando esta a assumir, integralmente, os objetivos enunciados para a nova modalidade de organização escolar e a dinamizar a sua criação ao nível municipal.

Por outro lado, as duas organizações escolares a envolver na criação do mega-agrupamento objeto deste estudo não definiram uma posição concertada sobre a proposta, uma vez que a interação entre elas não fazia parte das respetivas culturas organizacionais. Pelo contrário, o agrupamento vertical e a escola secundária tomaram posições algo divergentes visto que, enquanto o agrupamento vertical manifestou muito cedo (2010), de modo informal, a sua oposição, vindo, posteriormente, os órgãos de administração e gestão a reiterá-la, a escola secundária mostrou-se logo convencida da natureza impositiva do processo e da sua irreversibilidade, limitando-se a exprimir a vontade de a administração escutar a sua opinião.

Entretanto, a posição dos diretores revelou-se algo ambígua, não parecendo, em especial a diretora do agrupamento vertical, ter apresentado com clareza a posição das respetivas organizações junto da instância municipal, uma vez que se comprometeram, de imediato, com as ações necessárias à reorganização da rede escolar concelhia. Neste contexto de ambiguidade, o diretor da escola secundária parece ter-se mostrado coerente com a posição que os órgãos da escola tornaram pública, caracterizada por uma tímida discordância dos objetivos da criação do mega-agrupamento, mas convictos de que a consulta efetuada pelo poder central era, sobretudo, uma encenação, na medida em que a decisão tomada ao nível central era ainda reforçada pelo apoio que recebeu da autarquia.

Finalmente, os pais e encarregados de educação, pela voz das suas associações representativas, mostraram-se cautelosos quanto à criação do mega-agrupamento, já que, reconhecendo as dificuldades de uma mega-organização na abordagem a problemas com gravidade, sentidos no meio e refletidos nas duas organizações (violência, indisciplina, roubo, consumo de estupefacientes), propunham um adiamento da sua criação até ao momento em que uma avaliação à nova modalidade de organização escolar revelasse condições para o cumprimento dos objetivos pedagógicos que a administração educativa e a autoridade municipal lhe anunciavam.

No plano nacional, esta reorganização da rede escolar também não foi consensual, tendo o Conselho Nacional de Educação abordado a problemática através da Recomendação n.º 7/2012<sup>141</sup>, sobre a autonomia das escolas. Nesta recomendação, o órgão de consulta do Ministério da

---

<sup>141</sup> Publicada no Diário da República n.º 227, 2.ª Série, de 23 de novembro de 2012.

Educação e Ciência identifica um conjunto de novos problemas surgidos com a criação dos mega-agrupamentos, como o reforço da centralização burocrática no interior das organizações, o aumento da distância entre quem decide e os problemas a resolver, devido à existência de poderes subdelegados, a criação de órgãos que nunca se encontram, nem articulam entre si e a sobrevalorização das dimensões administrativas em detrimento das dimensões de carácter pedagógico. Em consequência, o Conselho Nacional da Educação antecipa, como consequência plausível associada a esta reorganização da rede escolar, a recentralização do poder na administração central, reforçada pelo uso de plataformas tecnológicas que permitem um controlo remoto sobre as escolas, adiando o desenvolvimento da sua autonomia. Finalmente, o Conselho reconhece a complexidade associada à interação entre culturas organizacionais no decurso de processos de fusão de escolas e agrupamentos já constituídos, embora admita que o conhecimento disponível se baseava em estudos realizados em contexto empresarial (CNE, 2013, p.81):

*Por outro lado, no mundo empresarial, onde o assunto está mais estudado, os processos de fusão entre instituições com culturas diferentes são muito complexos e lentos. Seria vantajoso que se acompanhasse muito de perto estes processos, tendo em vista concentrar sobretudo aquilo que é de pendor administrativo e que pode ganhar escala e descentrar o que requer acompanhamento pedagógico e educativo de muita proximidade.*

Aparentemente, estes receios manifestados pelo Conselho Nacional de Educação, designadamente a propósito da interação entre culturas organizacionais diferentes na nova modalidade de organização escolar, não se concretizaram. Na verdade, na introdução a um estudo patrocinado pelo referido Conselho sobre a constituição dos agrupamentos de escolas (Rodrigues, Ramos, Félix & Perdigão, 2017), o presidente deste órgão considerava “globalmente positivo” (p. 10) o balanço dos agrupamentos de escolas criados, devido a diversos fatores que enuncia: permitiram responder melhor ao desafio da escolaridade obrigatória de 12 anos; diversificaram a oferta formativa; estabilizaram o corpo docente; melhoraram a articulação vertical e reforçaram o trabalho colaborativo; estimularam a mobilidade dos professores entre escolas e ciclos de ensino; melhoraram a comunicação entre os intervenientes; e promoveram a abertura da escola à comunidade.

Simultaneamente, o presidente do Conselho rebatia as duas críticas fundamentais que, em seu entender, tinham sido apresentadas relativamente ao processo de constituição dos mega-agrupamentos: a sua dimensão e a dispersão geográfica das escolas neles integradas. Na verdade, em sua opinião, a primeira crítica não seria pertinente quer pelo facto de, anteriormente, já existirem escolas de grande dimensão que nunca foram contestadas, quer pelo facto de o aumento do número de alunos em cada organização se dever à agregação de escolas secundárias, na fase mais recente de constituição dos mega-agrupamentos. Quanto à segunda crítica, o presidente do Conselho considerava-a igualmente improcedente porque “na generalidade dos agrupamentos, mais de dois terços dos alunos ou frequentam a escola sede ou residem na localidade da escola sede” (Rodrigues, Ramos, Félix & Perdigão, 2017, p.10).

A parte que poderia revelar-se como a mais interessante do estudo realizado pelo Conselho, na medida em que foi solicitada a participação de atores dos 25 mega-agrupamentos envolvidos (diretor, presidente do conselho geral, coordenador de estabelecimento e representante dos pais e famílias), limita-se a um conjunto restrito de nove páginas (pp.161-169) de que se retiram escassas conclusões. De salientar, em todo o caso, que os participantes atribuíram aos “recursos humanos” (insuficiência, perfil, formação, envelhecimento e desmotivação) a origem fundamental dos problemas e das preocupações diagnosticados no processo inicial de funcionamento dos mega-agrupamentos, entre os quais se destacam, principalmente, alguns fatores em que a escola assume escassa ou nula capacidade de intervenção (questões demográficas, como a perda da população escolar, ou a desertificação, bem como a realidade social e familiar dos alunos) e, em menor grau, “a existência de culturas escolares e profissionais que dificultam a uniformização [...] e o modelo de gestão unipessoal [...]” (Rodrigues, Ramos, Félix & Perdigão, 2017, p.163)<sup>142</sup>. Assim, no próximo capítulo, as questões fulcrais dos mega-agrupamentos – a uniformização cultural, o confronto entre culturas organizacionais diversas e a consolidação do modelo de gestão unipessoal - serão objeto de aprofundamento e contextualização, tendo em consideração as especificidades e dinâmicas que elas apresentaram no caso selecionado para este estudo.

---

<sup>142</sup> Ao relacionar-se esta afirmação do estudo com a conclusão anteriormente enunciada sobre a complexidade inerente à interação entre culturas organizacionais em processos de fusão, parece legítimo poder inferir-se, admitindo uma linha de continuidade e coerência nas interpretações do CNE, que aquela complexidade na nova modalidade de organização escolar (o mega-agrupamento de escolas) teria origem nas dificuldades colocadas por culturas profissionais e de escola que dificultavam a “uniformidade” e a “gestão unipessoal” características da nova modalidade de organização, culturas certamente impregnadas de valores e práticas mais vinculadas a uma escola democrática.

## **CAPÍTULO VII**

---

# **A (RE)CONSTRUÇÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL EM MEGA-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**



Neste capítulo pretende-se analisar a fase inicial de funcionamento do recém-criado mega-agrupamento de escolas, estudando, em particular, as tensões, contradições e consensos surgidos entre o agrupamento vertical de escolas e a escola secundária a partir do momento (2012) em que as duas organizações passaram a interagir na sequência da sua integração na nova organização, tendo em consideração as lógicas de ação prosseguidas pelos diversos atores. Em seguida, após uma caracterização da nova organização, que inclui a tentativa de identificação de conceção(ões) emergentes de escola, aborda-se o processo de construção da autonomia do mega-agrupamento no contexto das primeiras iniciativas de municipalização da educação. Finalmente, investiga-se o papel e o contributo de diversos fatores no processo de (re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento de escolas, procurando analisar de que forma a contextualização e a implementação das orientações nacionais pelos atores se articularam com (des)continuidades em relação às culturas organizacionais e identidades das escolas recém-integradas no mega-agrupamento, descritas no capítulo anterior. Neste processo de (re)construção da cultura do mega-agrupamento, além da identificação e caracterização das diversas manifestações culturais (artefactos, regras, práticas, valores, significados partilhados, princípios), pretende-se, sempre que possível, analisar o grau de partilha da cultura pelos membros da organização.

## **1. O encontro entre instituições integradas no mega-agrupamento de escolas: tensões, consensos e contradições**

A estabilidade que o agrupamento vertical havia alcançado até ao momento da sua extinção, a que fizemos referência no capítulo anterior, bem como a autonomia e relativa incomunicação que tinham caracterizado as relações desta organização com a escola secundária (A,27; B,100), podem explicar que a desobediência ou a tentativa de manipulação se tenham apresentado à escola básica integrada como alternativas possíveis, relativamente à agenda de institucionalização representada pela escola secundária, na medida em que, como diz Virgínio Sá (2011, p.178), “as organizações e os indivíduos, quando confrontados com pressões/expetativas para a conformidade institucional, dispõem, teoricamente, de alternativas de resposta que não se resumem à mera subordinação passiva em relação àquelas pressões/expetativas institucionais”. Neste sentido, pretende-se analisar nesta secção o encontro entre o extinto agrupamento vertical e a escola secundária, após a criação do mega-agrupamento de escolas em 2012, com recurso, fundamentalmente, aos contributos teóricos da perspetiva neoinstitucional (DiMaggio & Powell, 1983, 1991; Oliver, 1991; March, 1996; Meyer & Rowan, 2006; March & Olsen, 2008; Sá, 2011).

Como se referiu, as relações entre o agrupamento vertical e a escola secundária, no período anterior à constituição do mega-agrupamento de escolas, eram escassas e tensas (A,28), “não havia muitos contactos” (B,109), como refere o diretor da escola secundária, apesar de ambas as

organizações disporem do 3.º ciclo como oferta formativa e este facto obrigar, em princípio, a alguma interação entre as duas organizações para definirem aspetos relacionados com o número de turmas e a distribuição dos alunos por cada escola.

Por outro lado, este relativo distanciamento e a incomunicação entre o agrupamento vertical e a escola secundária tinham como base uma perceção de culturas de escola algo distintas. Na perspetiva do agrupamento vertical, esta perceção identitária tendia a acentuar a consolidação de práticas de colegialidade, de participação e de proximidade entre os seus membros (C,140), enquanto, em relação à escola secundária, a imagem construída destacava a fragmentação da organização, a escassez de interações internas, em parte provocadas pela própria estrutura física da escola, e o individualismo de professores e alunos, consoante este extrato da entrevista à diretora do agrupamento vertical põe em evidência (A,28):

*Mas as relações não eram fáceis, a cultura de escola [secundária] era completamente diferente. [...] Eu sempre gostei de uma gestão colegial, participada, [...] a [escola] secundária trabalhava de outra maneira, trabalhava mais cada um por si, a própria parte física da escola também a isso convida e nessa altura já havia as primeiras alterações e, portanto, as pessoas não se encontravam, as pessoas não se conheciam dentro da própria [escola] secundária, portanto, era difícil que [...] com a escola [...] [preparatória] ao lado – não é, é só atravessar a estrada – houvesse essa disponibilidade e essa abertura. Não havia, tentámos em várias situações em termos de 3.º ciclo e era possível, [...] muitas vezes a título pessoal, [...] eu era o denominador comum, portanto havia muita gente que estava em cima [escola secundária] que era do meu tempo [...] “Vamos [...] reunir, vamos fazer [...]”. Mas, [...] institucionalmente, [...] não foi possível.*

A tensão entre as escolas parece ter-se reforçado em consequência da diferença de perspetivas dos respetivos órgãos sobre a constituição do mega-agrupamento de escolas (A,32), na medida em que o agrupamento vertical havia adotado uma posição contrária à sua integração na nova organização, alicerçada nas movimentações de carácter informal prematuramente desencadeadas, o que não impediu, por exemplo, o facto de a sua diretora ter subscrito o documento, elaborado ao nível municipal, em que se comprometia a trabalhar no sentido da formação da nova organização (G,297). Em contrapartida, na escola secundária predominava uma posição de expectativa em relação ao processo, no qual se vislumbrava, quiçá, algumas vantagens (B,100), decorrentes de uma posição de conformidade em relação a uma decisão considerada irrevogável, tomada superiormente e, portanto, de não hostilização perante a nova organização (B,101).

Neste contexto, designada a comissão administrativa provisória do mega-agrupamento (B,108), presidida pelo antigo diretor da escola secundária, e escolhida esta escola como a sede da nova organização (B,111), uma das estratégias adotadas no sentido de acelerar o processo de integração das escolas na nova unidade organizacional traduziu-se pelo funcionamento simultâneo dos dois conselhos pedagógicos (B,101), embora, no plano discursivo, se respeitasse a orientação normativa externa de, até à tomada de posse do novo diretor, conservar o funcionamento autónomo dos órgãos



pedagógicos das organizações que passaram a integrar o mega-agrupamento de escolas<sup>143</sup>. De acordo com o presidente da comissão administrativa provisória do mega-agrupamento, mais tarde eleito diretor do mega-agrupamento (2013), a proposta de funcionamento simultâneo dos dois conselhos pedagógicos foi aceite pelo conselho pedagógico do agrupamento vertical extinto, com o compromisso de que se procuraria seguir uma estratégia de consenso na tomada de decisão pelos dois órgãos, evitando votações que, normalmente, seriam favoráveis à escola secundária. Eis as suas palavras (B,101):

*Foi nesse sentido que, na fase [...] da integração, os dois conselhos pedagógicos mantinham-se em vigor e eu propus [...] e foi aceite que [...] passaríamos a trabalhar em conjunto. Eu não ia fazer uma reunião com um ou uma reunião com outro. Não, trabalharíamos em conjunto [...] com um compromisso da minha parte: procuraríamos sempre consensualizar as decisões principais e tentaríamos que não houvesse uma votação que uns [...] esmagassem [...] os outros [...]. No fundo, trabalhávamos os dois, mas como se fosse um só, [...] salvaguardando as diferenças. Ou seja, sempre que houvesse necessidade tentaríamos [...] que impedissem [...] que um abafasse totalmente o outro.*

Apesar disso, os professores do agrupamento vertical rapidamente puderam concluir que a simultaneidade da reunião dos conselhos pedagógicos da escola secundária e do agrupamento vertical extinto, nas condições atrás descritas, se converteu numa armadilha (D,199). Na verdade, anunciada esta medida, que encontrava o seu fundamento num dos objetivos identificados ao nível da política educativa para a constituição dos mega-agrupamentos – o desenvolvimento da integração e da articulação curricular vertical -, ela impediu o conselho pedagógico do agrupamento vertical de tomar as decisões que considerasse mais ajustadas para os seus alunos, em articulação com os princípios e valores que haviam norteado a organização até à sua extinção, designadamente a propósito da definição dos critérios de avaliação e transição dos alunos. Assim, a solução encontrada esteve longe de garantir a autonomia no funcionamento dos dois conselhos pedagógicos; pelo contrário, os professores do agrupamento vertical confirmaram que a estratégia em marcha passava por fazer o agrupamento vertical adotar o conjunto de regras e de práticas da escola secundária, em suma, da sua cultura, a caminho do isomorfismo institucional (Sá, 2011), como este participante exprime (D,200):

*O que é que deu logo para perceber? Que aquela transição que nós pensávamos que íamos fazer, [...] não se efetivou porque, de imediato, [...] deixou [deixaram] de existir [...] os princípios que orientavam a nossa escola e [...] passou [passaram] imediatamente a ser implementados os princípios de uma escola secundária, a cultura de uma escola secundária com princípios que estavam longe daqueles [...] com que nós trabalhávamos aqui [escola básica] [...], essencialmente na base de uma avaliação formativa [...].*

---

<sup>143</sup> Cf. n.º 4 do artigo 63.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Vejamos, entretanto, algumas situações críticas que emergiram com o desenvolvimento e concretização das intenções enunciadas, tentando identificar os significados que os atores atribuíram aos acontecimentos, em particular relativamente àqueles em que as perspetivas do agrupamento vertical extinto e da escola secundária pareciam mais afastadas e, portanto, se tornava mais complexa uma decisão consensual nas reuniões conjuntas dos dois conselhos pedagógicos, não obstante a orientação explicitada pelo presidente da comissão administrativa provisória no sentido de “desmontar os conflitos e as situações” (B,110) problemáticas, no processo de gestão de eventuais divergências entre as duas organizações.

Ora, durante a fase inicial de funcionamento do mega-agrupamento (2012/2013), a tensão entre a escola secundária e o agrupamento vertical concentrou-se, fundamentalmente, em três domínios: definição dos critérios de avaliação e de transição dos alunos (A,42; D,201,202,206); a elaboração dos horários dos professores e a distribuição do serviço docente no 3.º ciclo (A,40); e o funcionamento de uma estrutura existente em ambas as organizações, criada para gerir situações emergentes, quer de alunos aos quais os professores haviam dado ordem de saída da sala de aula, quer de substituição de professores, no caso de ausência temporária do respetivo titular (D,203).

Relativamente a esta estrutura, segundo uma participante, o seu modo de funcionamento era divergente nas duas organizações (D,203): enquanto no agrupamento vertical, no caso de ausência do professor, os alunos realizavam atividades orientadas pelo professor substituto, aproveitando os recursos existentes, na escola secundária, os professores apenas asseguravam o controlo dos alunos, limitando-se a exigir silêncio na sala, o que se conseguia permitindo aos alunos o uso do telemóvel para os fins que estes pretendessem. Aparentemente, o agrupamento vertical adotou o referencial de funcionamento desta estrutura na escola secundária (“[...] passou a ser [o mesmo] quando houve esta junção [de escolas]”) (D, 203), pelo que, ao pretender dinamizar uma prática consolidada anteriormente no agrupamento vertical, uma professora enfrentou a contestação dos alunos, como a própria descreve (D, 203):

*Mas houve [...] conflito [...], por exemplo, no estabelecimento de regras que nós tínhamos [...] [no] GAPA – Gabinete de Apoio Permanente ao Aluno – e que lá em cima [escola secundária] se chamava NIA - Núcleo de Intervenção e Apoio. [...] A coordenadora [...] [do NIA] vinha cá [...] à 6.ª feira, e as regras começaram a ser diferentes. Nós, [...] quando não havia aulas, eles [os alunos] ficavam na sala, um professor [...], como tínhamos computadores em todas as salas, implementava uma atividade. Portanto, não havia o imediato ligar dos telemóveis que passou a ser quando houve esta junção. [...] Eu fiquei muito espantada quando entrei numa sala para fazer uma atividade e a colega que vinha a sair, [...] da [escola] secundária [disse]: “Ah, eles estão calados.” “Estão calados?” Quando eu entrei, estavam todos de telemóvel e foi uma luta imensa para que a atividade [se desenvolvesse] porque eles contestaram, [...] queriam estar com o telemóvel. O NIA da [escola] secundária era este modelo. [...] Desde que estivessem [...] calados e com os telemóveis, tudo bem. [...] Aqui [agrupamento vertical], como tínhamos recursos [...], os alunos tinham outra atividade e escolhiam. Por exemplo, podiam projetar filme, tínhamos computador em todas as salas com internet a funcionar sempre.*

Por outro lado, emergiu a questão dos horários mistos, uma medida iniciada no sentido da racionalização dos “recursos humanos” ao nível do mega-agrupamento, que parece ter-se transformado numa estratégia mimetizada pelas comissões provisórias dos mega-agrupamentos em construção, a par da realização simultânea de reuniões dos conselhos pedagógicos das escolas integradas, sob a aparência de manutenção da respetiva autonomia, como atrás referimos. De facto, se, em 2012/2013, o lançamento do ano letivo foi ainda efetuado por cada escola e, por esse motivo, se mantiveram as lógicas estabilizadas em cada uma das organizações (A,40), em 2013/2014, foi adotada uma nova estratégia no sentido da aceleração do processo de integração: os horários dos professores, em especial os do 3.º ciclo, foram elaborados, prevendo a lecionação de turmas na escola básica integrada e na escola secundária.

De acordo com a diretora do agrupamento vertical, “[...] houve uma procura de fazer horários mistos para quebrar a [...] ligação que eventualmente os [...] professores da escola de baixo [escola básica] pudessem [ter]” (A,40), ou seja, o objetivo desta medida terá sido o de desconstruir a coesão existente no interior do agrupamento vertical, quer pela presença de professores da escola secundária na escola básica quer, simultaneamente, pela colocação de professores da escola básica a lecionar turmas na escola secundária, como este excerto esclarece (A,41):

*Eu expus os meus argumentos porque é que eu não concordava [...]. Não [correspondia a uma orientação central], [...] era mesmo do diretor. [...] O que acontecia é que, como as coisas estavam a funcionar muito bem, havia, realmente, muita coesão [...] na escola de baixo e eu acho que isso incomodou um bocadinho a [...] comissão [...] administrativa provisória – [...] e, portanto, a maneira de quebrar [...] isso foi pôr ali o pessoal [...]. Ficaram os horários horríveis, [...] as pessoas descontentes, andar tudo a passear para cima e para [baixo].*

A estratégia de integração através da formação de horários mistos não agradou aos professores “que não gostavam nada e que se revoltaram muito em ter aulas aqui em baixo [escola básica integrada] e lá em cima [escola secundária]” (D,204). Mas os próprios alunos também identificaram as inconveniências desta estratégia, destacando, em particular, as dificuldades inerentes ao transporte dos materiais (livros, computadores...) entre escolas pelos professores, ao consumo do tempo de intervalo entre aulas para as deslocações, ao atraso sistemático dos professores no início das aulas e mesmo aos obstáculos criados à interação, em especial entre alunos e diretores de turma (C,154).

O terceiro fator de tensão entre as duas organizações emergiu num domínio, normalmente muito sensível nas escolas: a definição dos critérios de avaliação e de transição dos alunos. De acordo com a diretora do agrupamento vertical, os critérios “foram transmitidos à escola de baixo [escola básica integrada], como é transmitido que amanhã é terça-feira” (A,42), o que significa que não houve diálogo prévio ou negociação entre as escolas. No entanto, esta posição não parece inteiramente sustentável, tendo em conta outras declarações, segundo as quais os critérios de avaliação e de transição dos alunos foram objeto de análise e decisão em reunião conjunta dos

conselhos pedagógicos (B,103; D,234). Vejamos, por exemplo, a declaração do presidente da comissão administrativa provisória (B,113):

*Certo, mas nós tínhamos de ter uma posição comum [...]. E foi discutido e [...] teve de ser votado um por um e respeitámos o que estava pressuposto, que foi o meu compromisso: dentro de cada conselho pedagógico, já que isto é uma diferença muito grande, respeitaríamos a decisão maioritária. E [...] aí vingou [...] a posição da [escola] secundária, embora [...] com [...] reforço [do apoio educativo] aos miúdos porque o nosso objetivo não é excluir.*

Assim, o presidente da comissão administrativa provisória confirma que a definição dos critérios de avaliação foi “a única situação mais difícil de gerir e que obrigou mesmo a uma votação nominal” (B,102), no contexto de uma reunião simultânea de ambos os conselhos pedagógicos, embora reconheça que as perspetivas da escola secundária e da escola básica sobre a avaliação dos alunos eram muito diversas. Do seu testemunho, infere-se que os critérios de avaliação e de transição da escola secundária eram “mais apertados” (B,102), ou seja, mais seletivos do que os da escola básica integrada e do agrupamento vertical, mostrando-se convicto de que esta seletividade não havia provocado “mais retenção, acabou por trazer o mesmo nível, ou melhor” (B,102) na escola secundária, na medida em que a mensagem que a escola transmitia era percecionada pelos pais e encarregados de educação, bem como pelos alunos, no sentido de que era necessário “não haver grande desleixo” (B,103) nos anos intermédios dos ciclos por parte dos alunos e que era imprescindível o reforço do estudo para alcançarem o sucesso escolar.

Neste sentido, o presidente da comissão administrativa provisória assume a defesa da lógica burocrática da uniformidade das regras, reproduzida do plano central para o plano local (Ferreira, 2005a) ao nível da nova “unidade de gestão” (B,106), uma designação de claro pendor gerencialista para identificar os mega-agrupamentos de escolas. O argumento defendido pelo presidente sustenta que seria “iníquo” (B,102) dispor de regras distintas para alunos do mesmo ano de escolaridade, no caso, o 7.º ano, que frequentavam escolas diferentes, embora integradas na mesma grande organização. Este argumento no sentido da imposição de uma lógica uniformizadora reside numa conceção universalista de justiça, defensora da definição de um princípio ou critério único aceite por todos (Estêvão, 2004), sob pena de injustiça ou iniquidade, na medida em que “a justiça de uma ação consiste na igualdade de tratamento que proporciona a todos os membros de uma única e mesma categoria essencial” (Perelman, 1963, p.59).

A defesa deste ponto de vista, contextualizado na avaliação dos alunos, é feita da seguinte forma pelo presidente da comissão administrativa provisória<sup>144</sup> (B,106):

---

<sup>144</sup> Esta uniformização dos critérios de avaliação e de transição não encontra fundamento mesmo nas orientações nacionais sobre a matéria (cf. secção do Capítulo VI), as quais, ao longo do tempo, têm sustentado maior flexibilidade de normas e sua aplicação por parte das escolas, designadamente, prevendo-se a sua definição ao nível do ciclo e mesmo do ano de escolaridade.

*Foi [conflitual], porque era um choque de culturas [...], mas foi gerível [...]. [...] Eu vi que a visão era muito distinta [...]. [...] Depois pus a seguinte questão: [...] fica-me [...] desconfortável ter na mesma unidade [de] gestão, um 7.º de uma maneira e outro 7.º de outra. [...] Isso é iníquo, não posso ter regras diferentes na mesma tutela [...]. [...] Vai-se dizer: [...] se ele [aluno] em vez de estar aqui, se estivesse ali ou vice-versa [...] era muito complicado. Ao nível do 2.º ciclo, podia haver diferenças e nós acabámos por atenuar a diferença, assumindo [...] - [...] é uma proposta minha - que [...] o 7.º não tem que ser igual ao 5.º ou vice-versa [...], até porque no 5.º há uma rotura entre o modelo de monodocência para pluridocência. E, portanto, [...] houve [...] uma certa flexibilidade, [...] mas não totalmente aberto [...].*

Entretanto, a perspetiva do conselho pedagógico da escola básica integrada era substancialmente diversa, considerando que a seletividade dos critérios de avaliação da escola secundária fora transposta para a escola básica (D,200). Ora, esta lógica de uniformização não era apropriada do ponto de vista pedagógico, visto que abrangia alunos de um nível e ciclo diferentes, com objetivos distintos dos do ensino secundário, e alunos com um nível etário diverso, como se retira deste testemunho de um professor da escola básica, na época membro do conselho pedagógico (D,201):

*Passou a ser essencialmente uma avaliação sumativa com um conjunto de regras que, [...] se podem fazer algum sentido com alunos de 17, 16 anos, já não são exequíveis de se aplicar em 10, 11 anos. Ou seja, houve uma uniformização dos princípios da cultura do secundário a todos os níveis, a partir de cima, [...] passou a ser a cultura de todo o agrupamento. Como se isso fosse o significado de unidade [...]. [...] Notou-se [...] logo ali que tínhamos sido enganados quando nos propuseram juntar, para ser mais fácil, a integração e [...] a articulação [curricular].*

Como se verifica, este participante contesta a lógica de uniformização, como se esta constituísse “o significado de unidade”, sustentando, antes, princípios como a flexibilidade curricular e a diversidade organizacional, que Fernando Ferreira (2005a) integra numa lógica alternativa àquela na (re)definição da identidade dos agrupamentos de escolas, denominada “lógica de mediação organizacional” (p.303). As palavras deste participante parecem corroborar a adesão a esta lógica, como referência para o funcionamento do mega-agrupamento (D,213):

*A pluralidade organizacional, das faixas etárias das pessoas que a compõem, das idades dos alunos, dos ciclos, também não é visto, não podes estar a tratar com miúdos de 10 anos ou de 7 da mesma forma que estás a tratar com miúdos do secundário [...]. Não lhe podes exigir o mesmo; até podem ser mais responsáveis, mas não têm a mesma maturidade, a mesma capacidade de resposta e entendimento das questões.*

Assim, ao invés da perspetiva universalista de justiça, esta posição parece situar-se numa conceção de justiça mais contextualizada, relacionada com uma comunidade concreta – no caso, a do agrupamento vertical extinto. Na verdade, segundo Walzer (1999), uma sociedade é justa se a sua vida for vivida de acordo com as interpretações partilhadas pelos seus membros, pelo que a

interpretação da justiça terá, sempre, um carácter local. Daqui resulta uma conceção pluralista da justiça baseada na “igualdade complexa” (Estêvão, 2012, p.164), ou seja, numa igualdade que respeita a liberdade e que exige a distribuição dos bens sociais como a educação, de acordo com critérios diversos, definidos em função do bem social específico. Deste modo, para a conceção pluralista da justiça, não existem interpretações e critérios de justiça únicos e pré-definidos, universais e independentes do contexto espaço-temporal de determinada sociedade, sendo, pelo contrário, os homens a criar sentidos específicos que presidem à sua distribuição (Estêvão, 2004).

Assim, na fase de instalação do mega-agrupamento de escolas, ocorrida durante 2012/2013, a resposta da escola secundária e do presidente da comissão administrativa provisória, considerados os agentes do processo de institucionalização do mega-agrupamento de escolas, parece configurar a modalidade de endoutrinação institucional. De acordo com Virgínio Sá (2011, p.187), esta modalidade de resposta institucional caracteriza-se por ser uma

*tentativa de “apagar” os agentes e as agendas que veiculam “versões alternativas” do instituído. Trata-se, portanto, de práticas que visam eliminar a concorrência dos scripts que não se compaginam com os interesses de certos agentes de institucionalização, conferindo assim a aparência de consensualidade à versão promovida pelos atores que naquele momento assumem o papel de definidores oficiais da realidade.*

Uma das estratégias adotadas no contexto deste endoutrinação institucional é a de anulação, através da qual se pretende evitar que o agente ou as agendas alternativas, no caso, professores e elementos da equipa de gestão do agrupamento vertical extinto, funcionem como “um contrapoder em relação à ordem instituída, através da sua assimilação na estrutura do instituído central” (Sá, 2011, p.187), representado pela comissão administrativa do mega-agrupamento de escolas. A cooptação constituiu um dos mecanismos mobilizados no âmbito desta estratégia, através da qual se pretendeu evitar ameaças à estabilidade da nova organização, mediante a incorporação de membros da equipa de gestão do agrupamento vertical na nova estrutura de liderança. Previsto, em parte, pelas orientações nacionais<sup>145</sup>, este mecanismo está expresso neste excerto da entrevista do presidente da comissão administrativa provisória (B,108):

*Procurei [...] na comissão administrativa provisória, manter, [...] pelo menos, um elemento da direção [...] do agrupamento. Da direção cessante. E também, tanto quanto possível, manter quase toda a direção cessante na coordenação da escola. O subdiretor passou a ser o coordenador da escola [...], a [adjunta] fazia parte da direção, foi trabalhar para a comissão administrativa provisória [...].*

Contudo, o endoutrinação institucional ocorreu, sobretudo, por via de uma estratégia de “liquidação conceptual” (Sá, 2011, p.188), através da neutralização da cultura do antigo agrupamento vertical, dos seus princípios, normas, crenças, valores e regras, impondo-lhe valores, normas e

---

<sup>145</sup> Cf. n.º 5 do artigo 63.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

regras característicos da cultura da escola secundária. É esta estratégia que parece emergir da interpretação construída pela diretora do agrupamento vertical a propósito das orientações para a ação e da própria condução da ação no início do funcionamento do mega-agrupamento (A,35):

*[...] Houve sempre - e foi isso que eu senti e daí eu, [...], há pouco, ter [...] dito que [...] posso ter uma percepção um bocadinho enviesada, mas [...] [houve] sempre a tentativa de [...] absorver, não de conviver [...]. Portanto, [...] isso manteve-se durante o tempo em que mantive grande contacto com a Escola - [...] depois [foi] rareando – mas continuava a ser a escola de baixo [escola básica integrada] e a escola de cima [escola secundária], continuavam a ser os professores de baixo e os professores de cima. Eu penso que isto diz tudo.*

Porventura, dois outros testemunhos são ainda mais expressivos em relação a este processo de liquidação conceptual da cultura do antigo agrupamento vertical: o primeiro (D,211), recorre ao conceito de “colonização” do antigo agrupamento vertical pela escola secundária para identificar e caracterizar o processo ocorrido naqueles anos, enquanto o segundo (A,36) desenvolve esta ideia, identificando, como consequência desta colonização, o “apagamento da cultura da escola básica”, provocada pela invasão de novos modos de pensar e de fazer:

*Fomos colonizados, positivamente. [...] Houve uma colega que utilizou a palavra “colonizados” e é [...] a [palavra] que se ajusta àquilo que aqui aconteceu. (D,211)*

*Portanto, [...] há um apagamento da cultura e da identidade da escola básica e do agrupamento antigo porque há uma invasão de práticas, de modos de pensar [...] e de atuar [...]. (A,36)*

Entretanto, ao longo do primeiro ano de encontro das duas instituições no processo de construção do mega-agrupamento de escolas, alguns professores do agrupamento vertical extinto parece terem adotado diversas estratégias de resistência à uniformização cultural, que passaram pela conformidade institucional após um processo de negociação, pela infidelidade institucional e pela hipocrisia institucional (Brunsson, 2006; J. Costa, 2009; Sá, 2011).

Por um lado, alguns discursos revelam terem sido realizadas ações coerentes com as regras, as normas e os valores agora dominantes no ambiente institucional, como a declaração de um participante demonstra quando afirma “acabámos [...] por entrar na onda [...]” (D,207). No entanto, esta adesão raramente foi efetuada por convicção, uma vez que, com frequência, os participantes também revelam que as regras adotadas não coincidiam com crenças, princípios, valores e normas que haviam constituído o seu quadro de referência para agir, até ao momento. Por vezes, alguns discursos evidenciam que as novas regras adotadas foram objeto de negociação coletiva, em particular no contexto das reuniões simultâneas de ambos os conselhos pedagógicos (B, 101,103; D,199).

Por outro lado, a resposta designada hipocrisia institucional ocorre porque os atores individuais e coletivos não podem, ou não querem, evitar normas inconsistentes, sendo necessário acomodá-las e, ainda assim, desenvolver a ação organizacional (Sá, 2011). Na verdade, alguns discursos revelam a inconsistência e a incongruência das novas regras aprovadas no mega-agrupamento de escolas face ao quadro de crenças, normas e regras consolidadas no anterior agrupamento vertical, o que não impedia, normalmente, o respeito e a aplicação da nova regra, consoante esta declaração de um participante evidencia (D,202):

*Às vezes, nós também conseguimos controlar [...]. E daí que [...] no imediato isso não se traduziu [...] numa contrariedade porque nós vínhamos com uma determinada cultura e continuámos a utilizá-la. Nas regras de transição também acabávamos por uma maneira ou por outra [conservá-la]. Nunca dei por que tivesse havido aí uma situação real de conflito. Agora, [...] eram os princípios orientadores, porque as nossas regras de transição enquadravam-se num princípio pedagógico orientador que [...] deixou de fazer sentido [...] [porque] aquelas regras de transição não encaixavam nos princípios [...] que nós trazíamos [...]. Mas isso só se veio a notar [...] um pouco mais tarde. Mas essa não me parece que tenha [...] sido uma situação de conflito porque há sempre maneira de resolver a situação.*

Finalmente, por vezes, a ação no extinto agrupamento vertical orientou-se no sentido de “ignorar tanto quanto possível” (A,43) as normas e as regras que iam sendo definidas pela nova ordem, o que pode ser enquadrado na modalidade de infidelidade institucional (Sá, 2011), visto que professores do agrupamento vertical recorriam a práticas de transgressão da nova “norma”, traduzidas no facto de, em vez de se atuar consoante a nova regra, se continuar a proceder “como sempre tínhamos feito” (A,43). Contudo, estas práticas de transgressão não parecem ter sido assumidas de forma aberta e pública, pelo que a estratégia parece, antes, poder enquadrar-se no quadro de uma desobediência “escondida”, consoante esta declaração permite inferir (A,43):

*E daí a resistência, [...] como eu [...] disse há pouco [...]. [...] A história dos horários – isto parece um pormenor – mas a história dos horários [...] serem feitos de maneira a que, fisicamente, as pessoas se afastassem da escola [...] continuou naquele primeiro ano, embora sendo mega-agrupamento, havendo alguma imposição de critérios de avaliação, como havia imposição de outro tipo de [...] situações em termos de gestão, [...] digamos que não tinham muito sucesso, quando era possível não ter sucesso - não era o caso dos critérios de avaliação – mas havia outras situações em que “Ah, agora vamos fazer assim!” e nós continuávamos [...] cá em baixo [...] [escola básica] a fazer como sempre tínhamos feito [...]. Foi essa a estratégia de resistência utilizada – ignorar tanto quanto fosse possível...*

## **2. O mega-agrupamento de escolas como organização**

No capítulo anterior, identificaram-se os estabelecimentos que integraram o mega-agrupamento de escolas objeto deste estudo e ensaiou-se uma abordagem ao processo de construção das respetivas culturas organizacionais. Assim, criada a nova organização e analisadas,



na secção anterior, as tensões iniciais ocorridas ao nível interno, importa aprofundar o seu conhecimento através da identificação de algumas das suas características como organização, bem como das conceções de escola explícitas ou implícitas nas orientações internas e nas práticas. É este o objeto da presente secção.

### **2.1. O mega-agrupamento de escolas: breve caracterização**

No ano seguinte à constituição do mega-agrupamento de escolas, ou seja, em 2013/2014, a população escolar total da organização era de 2 359 crianças e alunos, dos quais 51 frequentavam a educação pré-escolar, 441 o 1.º ciclo, 332 o 2.º ciclo, 595 o 3.º ciclo e 804 o ensino secundário (regular e profissional)<sup>146</sup>. Por escola, as integradas no extinto agrupamento vertical aumentaram a sua população escolar para os 1 074 alunos, enquanto a escola secundária reduziu a sua população escolar para 1 285 alunos. Este facto pode, em parte, ter estado na origem da decisão tomada em 2015/2016 de transferir todo o 3.º ciclo do ensino básico para a escola secundária (B,120; D,205), pelo que a antiga escola preparatória passou a oferecer apenas o 1.º e o 2.º ciclo.

Entretanto, em 2016/2017, segundo dados do Relatório de Avaliação Externa, numa população escolar total de 2774 alunos e crianças, 70 crianças frequentavam a educação pré-escolar, 443 alunos o 1.º ciclo, 319 o 2.º ciclo, 659 o 3.º ciclo e 948 o ensino secundário, dos quais 607 nos cursos científico-humanísticos e 341 nos cursos profissionais (H,403). Além disso, frequentavam a escola 335 alunos dos cursos de educação e formação, em regime noturno. Globalmente, estes dados mostram uma estabilização da frequência no 1.º e no 2.º ciclo, bem como um aumento do número de crianças na educação pré-escolar (7%), do número de alunos no 3.º ciclo do ensino básico (11%) e da frequência do ensino secundário (20%). Em consequência, as escolas pertencentes ao antigo agrupamento vertical registaram a frequência mais baixa desde há muitos anos – 832 alunos –, enquanto a escola secundária atingia uma frequência recorde de 1942 alunos. O rácio professor/aluno ao nível do mega-agrupamento era, em 2016/2017, de 10,1.

Relativamente aos adultos em funções no mega-agrupamento de escolas, em 2012/2013, eram 295, sendo 230 professores e educadores e 65 membros do pessoal não docente (uma psicóloga, 12 assistentes técnicos e 52 assistentes operacionais). Em 2016/2017, o número total de adultos em funções aumentou para 350, dos quais 276 integravam o pessoal docente e 74 o pessoal não docente (H,408,409). O pessoal docente apresentava grande estabilidade, já que 78% pertencia aos quadros, tendo a experiência profissional de professores e educadores crescido de modo significativo, pois 83% lecionava há mais de 10 anos.

Por outro lado, de acordo com dados relativos a 2016/2017, 12% da população escolar era estrangeira, proveniente maioritariamente do Brasil (H,404), tendo o nível de carência

---

<sup>146</sup> Os dados foram extraídos do Projeto Educativo (2013-2016).

socioeconómica, aparentemente, diminuído na medida em que se reduziu para 27% a percentagem de alunos beneficiários de auxílios económicos (H,405). O nível de escolaridade dos pais melhorou, visto que 20% possuía formação de nível superior e 21% o ensino secundário (H,406). Quanto à ocupação, cerca de 25% dos pais e encarregados de educação exercia funções de nível intermédio ou superior (H,407). Assim, o contexto socioeconómico e cultural do mega-agrupamento manteve as características essenciais, descritas no capítulo anterior a propósito dos estabelecimentos integrados na nova organização, uma vez que, por um lado, o nível geral de escolaridade dos pais se fixou na posse do ensino secundário e, por outro, persistiu algum grau de carência da população, na medida em que cerca de um terço dos alunos continuou a ser apoiado pela ação social escolar. Estes dados levaram os avaliadores a afirmar que o mega-agrupamento de escolas “quando comparado com [...] escolas públicas, evidencia variáveis de contexto [...] favoráveis, embora não seja dos mais favorecidos” (H,410), um aspeto que, mais adiante, será de novo abordado.

Entretanto, outros dados do relatório de avaliação externa de 2017 podem ser mobilizados para aprofundar esta caracterização inicial do mega-agrupamento (Tabela 15), relevando, de imediato, que os avaliadores classificaram os domínios “Liderança e gestão escolar” e “Prestação do serviço educativo” com a menção *Bom*, enquanto ao domínio “Resultados” atribuíram a menção *Suficiente*.

Na verdade, os avaliadores externos consideram que “os resultados [escolares] situam-se aquém dos valores esperados” (H,417), tendo em conta os registados em escolas com contextos socioeconómicos e culturais semelhantes. Assim, apesar de os professores assinalarem, entre outros fatores, o impacto da variável “contexto sociofamiliar de parte da população discente” (H,419), os significados do relatório focam, sobretudo, a ausência ou insuficiente mobilização de certas práticas de ensino e aprendizagem, bem como a falta de supervisão e controlo destas práticas, como os fatores responsáveis pelos fracos resultados escolares dos alunos.

Relativamente à organização, os avaliadores valorizaram a coerência entre os documentos de orientação da política educativa do mega-agrupamento (H,444), as lideranças colegial e unipessoal (H,446, 447), a participação dos pais e encarregados de educação (H,449), a construção de uma “cultura de aproximação à comunidade” (H,448), a quantificação das metas do projeto educativo e a monitorização dos seus desvios (H,443,445), bem como a persistência da cultura de avaliação e de prestação de contas, consolidada na cultura da escola secundária (H,456,457). Em contrapartida, fazendo depender a melhoria dos resultados escolares de uma cultura organizacional caracterizada pelo consenso, pela coesão, pela harmonia e pelo sentido de pertença dos membros do mega-agrupamento, os significados dos avaliadores destacam as dificuldades dos atores e do diretor na construção de uma cultura com estas características (H,446).

Tabela 15

*O mega-agrupamento de escolas, segundo a avaliação externa (2017)*

<b>Resultados Suficiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Taxas de conclusão do 6.º e 9.º ano acima dos valores esperados.</li> <li>+ Resultados nas provas externas de Português e Matemática do 4.º ano.</li> <li>+ Redução da indisciplina nos ciclos iniciais (1.º e 2.º).</li> <li>+ Instituição dos quadros de valor e de excelência.</li> <li>+ Nível de satisfação da comunidade com a escola.</li> <li>+ Análise sistemática dos resultados escolares.</li> <li>- Taxas de conclusão do 4.º e 12.º ano aquém dos valores esperados.</li> <li>- Resultados nas provas externas de Português e Matemática no 6.º, 9.º e 12.º.</li> <li>- Escasso impacto das sugestões feitas na melhoria do ensino e da aprendizagem.</li> <li>- Aumento da indisciplina no 3.º ciclo e no 10.º ano.</li> </ul>
<b>Prestação do serviço educativo Bom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Práticas de contextualização do currículo.</li> <li>+ Trabalho colaborativo estimulado pelas jornadas pedagógicas e pelo tempo comum para professores (TED).</li> <li>+ Respostas proporcionadas a crianças e alunos com NEE.</li> <li>+ Diversidade de atividades de complemento curricular.</li> <li>+ Avaliação aferida através de provas comuns e/ou prova com matriz comum.</li> <li>+ Estratégias de promoção do sucesso escolar, de prevenção da desistência e abandono escolar.</li> <li>- Escasso desenvolvimento da articulação curricular no plano anual de atividades ou nos planos das turmas.</li> <li>- Ausência de estratégias para a melhoria nos planos das turmas, bem como na reflexão e no debate.</li> <li>- Ausência de práticas de diversificação e diferenciação pedagógica, aprendizagem cooperativa e metodologias ativas.</li> <li>- Dificuldades decorrentes de constrangimentos existentes nas TIC's.</li> <li>- Falta de observação em sala de aula como estratégia de desenvolvimento profissional.</li> <li>- Falta de coerência na definição de perfis de desempenho dos alunos.</li> <li>- Falta de estratégias que concretizem a relevância da avaliação formativa.</li> <li>- Ênfase excessiva da avaliação sumativa.</li> </ul>
<b>Liderança e gestão Bom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Projeto educativo com objetivos e metas definidos.</li> <li>+ Liderança do conselho geral.</li> <li>+ Articulação entre os principais documentos de orientação da ação educativa.</li> <li>+ Liderança do diretor empenhada, disponível e interessada.</li> <li>+ Cultura de aproximação à comunidade através de parcerias.</li> <li>+ Participação dos pais na vida da escola.</li> <li>+ Variedade dos meios de comunicação interna.</li> <li>+ Regras para a distribuição de serviço, de constituição de turmas e elaboração de horários.</li> <li>+ Estratégia de formação centrada na escola e no contexto de trabalho.</li> <li>+ Processo de autoavaliação da escola.</li> <li>- Falta de identificação de causas responsáveis pelos resultados, nos relatórios anuais.</li> <li>- Dificuldades de coesão e sentido de pertença, baseados na reflexão e no debate democrático.</li> <li>- Impacto escasso dos dados da avaliação interna do agrupamento na melhoria dos resultados escolares.</li> </ul>

Fonte: Avaliação Externa das Escolas - Relatório do agrupamento (2017)

Esta imagem da organização, construída sobretudo a partir do relatório de avaliação externa, revela-se breve e incompleta. Assim, o conhecimento mais aprofundado da cultura organizacional do mega-agrupamento pressupõe quer a análise dos documentos internos, onde as orientações para a ação podem evidenciar os modos como foram apropriadas as missões da escola pelos atores, quer a observação da vida organizacional, no sentido de identificar orientações e regras informais e não formais e de verificar as conexões e desconexões entre as orientações e as formas como elas foram efetivamente concretizadas. Pretende-se, assim, conhecer melhor os fatores que intervieram no processo de (re)construção dos valores, das crenças, das práticas e das regras do mega-agrupamento, identificar as (des)continuidades relativamente às culturas das escolas integradas na nova organização e analisar a sua influência em diversos aspetos da vida organizacional, desde o

reconhecimento do mérito, às lideranças, à construção da autonomia, à organização pedagógica, à regulação da disciplina e à avaliação dos alunos. Este é o propósito das secções seguintes, começando por uma aproximação às conceções de escola que, entretanto, emergiram no mega-agrupamento.

## **2.2. Conceção(ões) de escola no mega-agrupamento**

A análise dos três relatórios de avaliação externa - escola secundária (2007), agrupamento vertical extinto (2010) e mega-agrupamento de escolas (2017) -, torna plausível a conclusão de que a Inspeção Geral de Educação e Ciência utiliza a categoria “escola” unicamente na sua dimensão jurídico-formal. Atente-se nos seguintes extratos do último destes relatórios:

*[O projeto educativo] Estabelece igualmente os objetivos, os indicadores e as metas anuais, pelo que foi superado o ponto fraco que mencionava numa das anteriores avaliações externas "A inexistência de calendarização dos objetivos e de metas quantificáveis e avaliáveis". (H,443)*

*Foi, portanto, aproveitada a oportunidade que referia numa das anteriores avaliações externas "A liderança da Assembleia de Escola com visão e estratégia próprias em ordem ao acompanhamento e avaliação do funcionamento da escola em ordem ao estabelecimento de eventuais recomendações". (H,447)*

*Todavia, ainda não está implementada a observação em sala de aula, como estratégia formativa e promotora do desenvolvimento profissional, fomentando a reflexão sobre as práticas e a colaboração ativa, para melhorar a qualidade do ensino. Assim, não foi aproveitada a oportunidade "A monitorização formalizada e sistemática com observação direta da prática letiva" nem superado o ponto fraco "A inexistência de mecanismos generalizados e sistemáticos de supervisão da prática letiva", indicados nas anteriores avaliações externas. (H,436)*

O primeiro extrato diz respeito ao projeto educativo do mega-agrupamento de escolas, elaborado para o triénio 2016-2019, ajuizando os avaliadores que havia sido superado um “ponto fraco” enunciado no relatório de avaliação externa do agrupamento vertical de escolas extinto (J,585) em relação ao seu projeto educativo, elaborado para o triénio 2010/2013, relativo à ausência de calendarização dos objetivos e de metas quantificáveis. O segundo extrato reporta-se a uma “debilidade” identificada no relatório de avaliação externa da escola secundária (I,525) relativamente à “liderança da assembleia de escola”, um órgão diferente do conselho geral, a que fizemos referência no capítulo anterior. Por sua vez, o terceiro extrato convoca debilidades e pontos fracos dos dois relatórios de avaliação externa das organizações integradas no mega-agrupamento – a ausência de práticas de observação da sala de aula e de supervisão -, cabendo a primeira referência à escola secundária (I,499) e a segunda ao agrupamento vertical de escolas (J,585).

Neste sentido, a Inspeção Geral de Educação e Ciência recupera aspetos de relatórios anteriores (pontos fracos ou oportunidades de desenvolvimento) das escolas integradas no mega-agrupamento, mas não individualiza as referências em relação à organização concreta a que se referem, reduzindo as possibilidades de restituição de uma perspetiva diacrónica e evolutiva de cada

organização, interpretando em contradição com a própria orientação normativa externa no sentido de cada escola conservar a sua identidade<sup>147</sup>, e não considerando, portanto, as especificidades culturais de cada uma, agora diluídas numa suposta cultura organizacional homogênea e comum do mega-agrupamento de escolas. Assim, a imagem do mega-agrupamento de escolas, construída a partir do relatório da avaliação externa realizada em 2017, proporciona-nos uma organização onde as especificidades culturais contruídas e sedimentadas desde os anos oitenta do século passado em cada uma das organizações que nele foram integradas em 2012 são, agora, ignoradas, com o objetivo de valorizar a construção formal de uma organização pretensamente uniforme, consensual e homogênea – o mega-agrupamento de escolas.

Na verdade, uma análise mais atenta das culturas e das dinâmicas próprias de cada uma das organizações que integram o mega-agrupamento de escolas consideraria os diagnósticos especificamente elaborados para cada uma, no sentido de, como sugere Joaquim Machado (2014, p.157), alterar a “lógica de funcionamento uniforme” dos mega-agrupamentos, reconfigurando-a para um conjunto de escolas pequenas, independentes ou semi-independentes, no interior de uma escola grande. Embora as ideias convencionais tenham defendido os ganhos de eficiência das escolas grandes, levando à modelação da “forma de ensino que utilizamos nos princípios de gestão científica baseados na indústria” (Sergiovanni, 2004a, p.154), a solução das escolas grandes é contraproducente na medida em que dados empíricos recentes apontam em direção oposta àquela ideia convencional. Na realidade, não apenas as escolas grandes apresentam um funcionamento mais dispendioso do que as pequenas, mas também, e sobretudo, as escolas pequenas são melhores para alunos e professores porque desenvolvem um “forte sentido de comunidade” (Sergiovani, 2004a, p.159), onde as relações sociais no seu interior são mais humanizadas e é possível o desenvolvimento de uma ética de preocupação com os alunos.

Esta estrutura das relações torna-se complexa numa grande organização, como alguns dados deste estudo evidenciam. Assim, as relações entre alunos e entre estes e os adultos (professores e funcionários) na escola preparatória/escola básica caracterizavam-se quer pela grande frequência das interações, bem como pela segurança que o apoio dos pares possibilitava (C,167), quer pela abertura e “proximidade” dos adultos em relação aos jovens, incluindo nos momentos informais (C,168,169). Segundo os alunos, este clima da escola preparatória/escola básica contrastava com o da escola secundária, onde predominava a escassa frequência das interações entre pares (C,167), o individualismo<sup>148</sup> e o relativo afastamento entre alunos e adultos (C,168).

Mas ensaiemos a análise das concepções que os próprios atores construíram a propósito da nova organização, considerando dois indicadores: em primeiro lugar, de que forma as orientações internas reinterpretaram as regras nacionais e concretizaram as especificidades organizacionais do mega-agrupamento de escolas, designadamente, como caracterizaram as dimensões organizacional

---

<sup>147</sup> Cf. ponto 1.3 do Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril.

<sup>148</sup> Presente em declarações como “nesta escola, é cada um por si. E agora safem-se.” (C,168).

(cada escola singular e o mega-agrupamento no seu conjunto) e interorganizacional (as relações entre as escolas integradas na nova organização), enunciadas no Capítulo II; em segundo lugar, o modo como estas especificidades foram interpretadas e implementadas pelos atores na sua ação quotidiana.

Ora, os projetos educativos do mega-agrupamento (2013/2016 e 2016/2019) nomeiam e caracterizam as escolas integradas no mega-agrupamento, identificam a escola-sede da organização, discriminam a população discente por escola e efetuam referências esporádicas a algumas delas no diagnóstico. Por sua vez, os projetos curriculares não apresentam qualquer individualização reportada a cada escola específica, adotando como referente o mega-agrupamento no seu todo. Por outro lado, nos sucessivos regulamentos internos, as únicas referências às escolas singulares integradas no mega-agrupamento surgem a propósito do respetivo horário/regime de funcionamento e às cinco bibliotecas escolares existentes, uma por cada estabelecimento, não havendo quaisquer orientações para o enquadramento e a regulação das relações entre as diversas escolas do mega-agrupamento, em particular, entre estas e a escola-sede.

Entretanto, extintos os órgãos próprios de cada escola, as orientações nacionais atribuíram a coordenação de cada estabelecimento integrado em agrupamento de escolas a um coordenador, nomeado ou exonerado, a todo o tempo, pelo diretor, cabendo-lhe, no caso do mega-agrupamento deste estudo, a coordenação das atividades educativas da escola em articulação com o diretor, o cumprimento das decisões deste e o estímulo à participação dos pais e encarregados de educação nas atividades da escola respetiva<sup>149</sup>. O regulamento interno do mega-agrupamento especifica deste modo a designação destes responsáveis das escolas<sup>150</sup>:

2. *Nas escolas em que funcione a sede do agrupamento, bem como nos que tenham menos de três docentes em exercício efetivo de funções, não há lugar à designação de coordenador.*
3. *O coordenador é designado pelo diretor, de entre os professores em exercício efetivo de funções no agrupamento.*

A reprodução direta e integral da orientação externa<sup>151</sup> é nítida neste excerto, uma vez que a sede do mega-agrupamento funciona, apenas, na escola secundária, enquanto, por outro lado, seria expectável que a contextualização da norma externa identificasse, precisamente, as escolas em que haveria lugar à designação de coordenador de estabelecimento, bem como a orientação de que a designação ocorreria entre os professores da escola em concreto, disposição, aliás, que até o próprio normativo nacional consagra.

---

<sup>149</sup> Estas competências reproduziam as que estavam atribuídas aos coordenadores de estabelecimento no agrupamento vertical, se bem que, neste, os coordenadores dispusessem de outras competências, como a organização do serviço de matrículas e de transferência de alunos, a coordenação do trabalho do pessoal docente e não docente e a decisão sobre assuntos relacionados com a organização. Por outro lado, havia reuniões mensais do coordenador com os professores do respetivo estabelecimento (cf. artigos 79.º e 80.º do Regulamento Interno, 2010, p.30).

<sup>150</sup> Cf. artigo 110.º do Regulamento Interno (2012, p.96), cujas disposições se mantiveram em 2016 (artigo 108.º).

<sup>151</sup> A norma reproduzida é o artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a redação dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Por outro lado, as primeiras orientações internas do mega-agrupamento atribuíram um coordenador de departamento curricular à educação pré-escolar e ao 1.º ciclo, tendo, a partir do 2.º ciclo, os professores sido integrados em quatro departamentos verticais, englobando, além deste, o 3.º ciclo e o ensino secundário<sup>152</sup>. Um participante exprime desta forma o sentimento de mal-estar dos professores do 2.º ciclo, quando estavam integrados “naqueles megadepartamentos” (D,208) curriculares do mega-agrupamento de escolas desde 2012 (D,208):

*Íamos falar de coisas que não nos diziam minimamente respeito. E quando [...] queríamos expor as nossas ideias, [respondiam-nos:] “Sim está bem, mas não [é possível]”. As coisas não passavam porque [...] éramos a minoria [...]. E isso criou um grande mal-estar [...] entre nós [...].*

Não existem referências a orientações para modalidades de articulação horizontal, em cada escola, entre líderes intermédios como o coordenador de ciclo, o coordenador de departamento curricular e o coordenador de estabelecimento, pelo que a articulação é realizada sempre, no plano vertical, com o diretor (B,114). Por outro lado, no organograma com a estrutura organizacional do mega-agrupamento<sup>153</sup>, os coordenadores de escola não têm qualquer relação com a escola em relação à qual têm responsabilidades – as escolas, como organização, não comparecem no organograma -, sendo estes responsáveis colocados “no vazio”, dependentes do diretor, para o qual, aliás, conflui toda a estrutura organizacional.

Em 2016, a estrutura intermédia foi modificada, criando-se um departamento curricular específico para o 2.º ciclo com os professores dos sete grupos de recrutamento deste ciclo<sup>154</sup>, o que foi interpretado por aqueles como se se tivesse regressado “um pouco à [...] [escola básica]” (D,214)<sup>155</sup>. Esta modificação tem significado na medida em que, assinalada pelos professores do 2.º ciclo a inoperância da primeira estrutura intermédia e expressa a sua “insatisfação” (D,219) pela integração num mesmo departamento vertical, desde o 2.º ciclo ao ensino secundário, regressou-se a uma organização intermédia baseada na antiga escola preparatória.

Esta alteração morfológica teve diversas consequências. Do ponto de vista organizativo, a escola básica (1.º/2.º ciclo) passou a dispor de “um miniconselho pedagógico” (D,217), onde reúnem representantes dos grupos disciplinares e o coordenador do departamento curricular do 2.º ciclo, entretanto eleito (G,314), contando-se também com a presença do bibliotecário da escola, do coordenador de estabelecimento e do coordenador do departamento curricular do 1.º ciclo (D,216). Do ponto de vista simbólico, ao criar-se “um departamento que engloba todas as disciplinas do 2.º ciclo” (D,214), os professores da escola básica sentiram que as suas expetativas haviam sido alcançadas, pois estas alterações tornaram possível a recuperação de alguma “voz” e um sentido de

---

<sup>152</sup> Cf. artigo 118.º (n.º 4) do Regulamento Interno (2012, p.105).

<sup>153</sup> O organograma é inserido nos Regulamentos Internos de 2013 e 2016.

<sup>154</sup> Cf. artigo 113.º (n.º 4) do Regulamento Interno (2016, p.99).

<sup>155</sup> Na secção sobre as lideranças, abordar-se-á, de novo, esta questão.

autonomia que haviam perdido em 2012, no momento da integração no mega-agrupamento, como pode verificar-se nesta declaração de um participante (D,218):

*E [...] vamos defendendo as nossas posições. Agora temos uma voz ativa, coisa que até aqui [não tínhamos]. Podemos não fazer valer a nossa voz, mas [...] aquilo que nós pensamos podemos pôr à discussão. Pode não ser aprovada, podem estar em desacordo com o que nós pensamos [...], mas, pelo menos, [...] temos a nossa visão, temos uma voz ativa no [Conselho] Pedagógico e isso deve-se única e exclusivamente ao diretor. Portanto, foi uma iniciativa dele, [...] não fomos nós que exigimos porque nem sequer pensámos que isso seria possível.*

Na verdade, os professores da escola básica e o diretor coincidem na ideia de que esta alteração morfológica partiu deste (B,113; D,208,218), que assim pretendeu enfatizar a necessidade de reforço da articulação curricular no plano horizontal, reservando a articulação vertical a montante com o 1.º ciclo e a jusante com o 3.º ciclo para o conselho pedagógico<sup>156</sup>. No entanto, esta alteração suscitou a reação da equipa de avaliação externa, como as palavras do diretor evidenciam (B,113), na medida em que ela foi interpretada pelos avaliadores num sentido contraditório com a lógica de verticalização integral dos mega-agrupamentos de escolas e da conceção destes como organização jurídico-formal homogénea, presentes no relatório. Na circunstância, o diretor justificou esta decisão, aparentemente de pendor descentralizador ao nível interno, considerando-a congruente com os interesses, os objetivos e a cultura da organização, embora o afirmasse de um modo ambíguo, ao referir que, com esta medida, se pretendeu recentrar “[n]o negócio principal da escola” básica (B,113):

*Esta etapa que [...] fizemos no ano passado – [...] fui eu que propus - de criação do departamento do 2.º ciclo - parece [...] à revelia d[ela] [...] lógica normal, mas permitiu – e eu fiz o meu balanço – [...] aos professores do 2.º ciclo se recentrarem na sua escola, se refocarem e promover a articulação horizontal [...], a vertical é feita [...] no conselho pedagógico [...]. [Até agora] [...], estavam integrados nos vários departamentos. [...] Foi uma das coisas que a equipa de avaliação externa achou muito estranho, se [...] não ia [...] desintegrar a escola. “Não”, [...] articulamos. Só que permitiu [...] recentrar [...] aquilo que é o negócio principal da escola [...].*

Relativamente ao 1.º ciclo, a criação do mega-agrupamento permitiu, segundo o diretor, reforçar a sua integração na escola básica integrada, pouco consolidada no momento da agregação – o 1.º ciclo era, então, “um nicho” ou “um quisto” na escola básica (B,119) - , devido à mudança efetuada nos horários dos professores, no sentido de todos terem “os mesmos intervalos [...] de manhã” (B,115). Entretanto, os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo passaram a reunir nas respetivas escolas “quando reúnem por anos” (B,116), o que inclui o conselho de docentes da escola ou de educadores do jardim de infância, bem como o conselho de coordenação de ano do 1.º ciclo, mas, quando reúnem todos os professores do 1.º ciclo ou educadores enquanto departamento curricular, a reunião ocorre na escola-sede do mega-agrupamento (B,112,116), “por

---

<sup>156</sup> Estas alterações morfológicas foram introduzidas no Regulamento Interno de 2015/2016.



uma questão simbólica porque está aqui [sede do mega-agrupamento] a informação, [...] a secretaria que trata dos assuntos” (B,116).

Em todo o caso, se a criação do mega-agrupamento não representou uma grande mudança cultural e simbólica para as escolas de 1.º ciclo, na medida em que “em vez de reportar[em] a uma entidade [escola básica integrada], reportam a outra [escola sede do mega-agrupamento]” (B,112), o mesmo não aconteceu com a escola básica integrada, que, ainda na sequência da análise feita na secção anterior, sentiu uma clara perda de autonomia e o consequente reforço da sua periferação, não obstante algumas intervenções compensatórias (B,118), como se verifica neste extrato (B,117):

*A escola básica [...] perdeu [...] simbolicamente, ficou diminuída, [...] e nós tivemos de lidar com isso e respeitar isso. Respeitar e fazer [...] o luto dessa situação e a construção de uma nova.*

Em síntese, parece possível identificar a coexistência de diversas concepções de escola e um modo de funcionamento político no mega-agrupamento desde a criação da nova organização. Na sua fase inicial, a pressão exterior para a entrada em funcionamento e para a rápida estabilização da organização conferiu primazia a uma concepção de escola enquanto categoria jurídico-formal, como o relatório de avaliação externa confirma, tendo o mega-agrupamento sido concebido como uma entidade homogénea, configurada à imagem e semelhança da escola-sede – a escola secundária -, não se reconhecendo, de forma explícita, a individualidade das escolas nele integradas e das suas culturas organizacionais construídas ao longo de mais de trinta anos.

Nessa fase, o mega-agrupamento foi desenhado enquanto reflexo das orientações exteriores, privilegiando, com frequência, a simples reprodução das orientações nacionais nos documentos com as orientações e regras internas, sem proceder à contextualização daquelas orientações nacionais. Ao proceder-se deste modo, ignoraram-se, na construção da ordem interna, aspetos fundamentais da realidade concreta das diferentes organizações e da ação dos seus atores, bem como valores, crenças, princípios e modos de fazer que se haviam consolidado ao longo do tempo.

No entanto, as modificações morfológicas introduzidas posteriormente no 2.º ciclo, restituindo à escola básica (1.º/2.º ciclo), de acordo com a interpretação dos próprios atores, alguma autonomia de funcionamento no plano horizontal, pode ser entendida como uma tentativa de construção de uma nova ordem, para a qual intervieram os próprios atores e as suas lógicas de ação, que os avaliadores externos interpretaram como introduzindo fatores de possível desintegração da ordem anterior, por eles interpretada como a mais ajustada ao mega-agrupamento enquanto novo tipo de organização escolar. É, assim, possível enquadrar este processo no âmbito de uma concepção de escola como mediação, muito embora, aparentemente, ele tenha resultado sobretudo da autoridade do diretor e menos da influência e pressão dos próprios atores.

Finalmente, parece difícil reconhecer a emergência de uma concepção do mega-agrupamento como rede de escolas na medida em que a lógica hierárquica, a dependência vertical e a

subordinação das escolas básicas e dos seus atores em relação ao diretor e à escola-sede - a escola secundária - se mantiveram predominantes, não existindo uma definição das relações entre as diversas escolas numa lógica de interdependência e não sendo claro o processo de distribuição do poder pelos estabelecimentos. Neste sentido, na fase inicial, parece confirmar-se a transformação da escola-sede como um novo escalão da administração centralizada, o que acentuou, em especial, a periferização da antiga escola básica integrada, uma vez que o poder se concentrou na escola secundária. Entretanto, as modificações recentemente introduzidas no 2.º ciclo poderão constituir o início de um percurso em direção a um mega-agrupamento como rede policêntrica (L. Lima, 2011a) ou uma organização deliberativa (Estêvão, 2012), algo que dependerá da dinâmica dos atores e das suas lógicas de ação, no sentido do aprofundamento da autonomia das diversas escolas.

### **3. Descentralização e autonomia no mega-agrupamento**

Desde os anos oitenta do século XX, a descentralização, primeiro, e a autonomia, depois, transformaram-se nos principais referenciais das mudanças em educação, transportando para o sistema educativo um conjunto contraditório de intenções, algumas das quais enunciadas e explícitas e outras implícitas e não ditas (Barroso, 2017). Em relação à descentralização educativa, argumentou-se que ela permitia aproximar a decisão do contexto da sua implementação, tornando-a mais adequada às situações concretas, ou reforçar a participação democrática dos atores locais ou reduzir e agilizar a burocracia pela eliminação de canais hierárquicos tradicionais; relativamente à autonomia da escola, afirmou-se que ela poderia melhorar a eficácia do sistema educativo, ou desenvolver a iniciativa e a criatividade das escolas ou reforçar a sua integração na comunidade (Fernandes, 2005a). No entanto, também foram referidos objetivos menos claros, como a deslocação para o plano local de problemas nacionais de resolução complexa, a redução do poder dos professores nas escolas e o reforço do poder dos pais e encarregados de educação, bem como o incremento da prestação de contas como contrapartida da transferência de atribuições e competências para a escola (Fernandes, 2005a; Barroso, 2017).

Embora com algum atraso em relação aos países anglo-saxónicos, onde a autonomia surgira no contexto da designada gestão centrada na escola (Bolívar, 2003; Barroso, 2005b), esta retórica da autonomia da escola apareceu em Portugal primeiramente associada à (e variante da) ideia de descentralização da administração educativa, “não para instâncias da administração intermédia ou local, mas para os próprios estabelecimentos de ensino” (Barroso, 2005b, p.23). Contudo, como Sousa Fernandes adverte (2005a, p.59), “a autonomia distingue-se da descentralização na medida em que envolve não apenas uma distribuição de atribuições e competências [...] mas a capacidade de ação por parte dos titulares dessa distribuição”.

João Barroso aborda esta questão, estabelecendo a distinção analítica entre autonomia decretada e autonomia construída (Barroso, 1996a). A primeira corresponde ao processo de descentralização, ou seja, à transferência de atribuições e competências do poder central ou da administração educativa para a escola, enquanto a segunda se refere “ao jogo de dependências e interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente” (Barroso, 1996a, p.185), que lhes permite organizar a ação educativa em torno de objetivos coletivos específicos. Neste sentido, Barroso (2004, p.131) define a autonomia da escola do seguinte modo:

*A autonomia da escola significa que os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão, exercida em determinados domínios (estratégico, pedagógico, administrativo e financeiro) pelos seus órgãos representativos em função das respetivas competências, no âmbito de atribuições, competências e recursos transferidos ou delegados por outros níveis de administração.*

Ora, o conceito de autonomia baseia-se em Max Weber, pretendendo o autor significar com ele que “a ordem que governa uma organização foi estabelecida pelos seus próprios membros no exercício de uma autoridade específica, independentemente do modo como foi estabelecida noutros contextos” (1978, pp.49/50), ao contrário da heteronomia em que a ordem é imposta por um agente exterior. Na verdade, o conceito de autonomia está relacionado com a possibilidade que os indivíduos ou as organizações têm de se reger por regras próprias, embora apresente quer uma natureza relacional, na medida em que a autonomia é exercida “num contexto de interdependências e num sistema de relações” (Barroso, 2004, p.131), quer uma natureza dimensional, visto que ela “não é algo que se tenha ou não tenha absolutamente” (Sarmiento, 1993, p.9), admitindo-se a existência de graus de autonomia consoante o nível em que se exerce, o âmbito a que se aplica ou os atores que a praticam. Analisemos, brevemente, a concretização destes princípios no plano das orientações externas para a ação.

### **3.1 . As orientações nacionais sobre a autonomia de escola**

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, consagrou o regime jurídico da autonomia das escolas públicas nos planos cultural, pedagógico e administrativo, muito embora a Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 48.º) não preveja, de forma explícita, a autonomia dos estabelecimentos do ensino não superior. Esta primeira abordagem à autonomia das escolas constituiu, essencialmente, um conjunto de definições vagas e intenções genéricas, acompanhadas de competências que, há muito, eram exercidas pelas escolas, e sem identificar órgãos concretos ou os poderes que seriam devolvidos, “remetendo para uma conceção retórica de autonomia” (L. Lima, 2018c, p.43).

Assim, num contexto político diferente em relação ao existente no final dos anos oitenta, o XVII Governo Constitucional, visando tornar “a escola como o lugar nuclear do processo educativo”

(Benavente, 2004, p.83), encomendou, em 1996, um estudo destinado a pôr em execução um programa de reforço da autonomia das escolas<sup>157</sup>. O estudo efetuado por João Barroso defende uma gradualização deste programa e, sobretudo, apresenta a ideia de celebração de contratos de autonomia entre a escola e a administração educativa, em duas fases: a primeira fase seria acessível a um elevado número de escolas, com vista à celebração de um contrato; a segunda previa a transferência de mais competências e recursos para as escolas que apresentassem uma avaliação positiva na fase anterior (Barroso, 1996b).

Na sequência deste estudo, procedeu-se à publicação de um regime de autonomia, gestão e administração da escola, pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aproveitou para pôr fim, simultaneamente, ao modelo de “gestão democrática” que vinha desde 1976 e à experiência iniciada com o Decreto-Lei n.º 172/91, introduzindo o contrato de autonomia, celebrado mediante acordo entre a escola, o ministério da educação, a autarquia e outros parceiros, enquanto instrumento de desenvolvimento do projeto educativo da escola<sup>158</sup>. Apesar da intensa mobilização dos diversos atores das escolas, com o objetivo de proceder às mudanças na morfologia da organização, ditadas pelo diploma, a administração educativa insistiu em remeter a construção da autonomia para um estatuto retórico já que, em cerca de 90% dos regulamentos internos, fez “alterações do texto inicialmente proposto pelos órgãos escolares” (L. Lima, 2011a, p.38). Desta forma, as questões que poderiam ser objeto de contratualização, como o planeamento estratégico e a definição dos valores e opções da escola, a gestão e o desenvolvimento curricular, a organização do processo de ensino e de aprendizagem, as formas de articulação da escola com a comunidade, a organização administrativa e a gestão de recursos, foram relativamente secundarizadas.

Por sua vez, a celebração de contratos de autonomia entre a escola e a administração educativa foi retardada, “numa clara demonstração de falta de vontade política e de resistência da administração para iniciar uma efetiva política de descentralização” (L. Lima, 2011a, p.68), tendo o primeiro contrato sido celebrado apenas em 2005 com uma escola de características específicas<sup>159</sup> e, no ano seguinte, com uma vintena de escolas, envolvidas na primeira fase da avaliação externa<sup>160</sup>. Assim, o reforço da autonomia da escola tornou-se numa “ficção legal” (Barroso, 2004, p.50) porque, ao longo de vinte anos, raramente se ultrapassou a retórica política, tendo a sua aplicação ficado muito aquém das expetativas que as escolas e as comunidades criaram, enquanto o poder político e

---

<sup>157</sup> O estudo foi encomendado a João Barroso através do Despacho n.º 130/ME/96, com a missão de “realizar um estudo prévio [...], no âmbito da transferência de competências e de poderes para as autarquias, em matéria de educação, [...] no que respeita às implicações dessa transferência junto das escolas”.

<sup>158</sup> João Barroso considerou, em diversos momentos, que muitas das soluções introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 contrariavam as propostas que havia formulado, nomeadamente, a propósito da prevalência de uma lógica administrativa na criação dos mega-agrupamentos de escolas em oposição à lógica pedagógica de associação livre das escolas, contida na sua proposta (Barroso, 2018a).

<sup>159</sup> Refere-se à Escola da Ponte (Vila das Aves), cujo contrato foi assinado em fevereiro de 2005 (disponível em <http://www.escoladaponte.com.pt/documentos/concursos/contrato.pdf>, recuperado em 02/04/2012).

<sup>160</sup> Os contratos de autonomia foram inicialmente regulados pela Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro, e, posteriormente, pela Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro, que substituiu a primeira legislação. As alterações efetuadas em 2014 visaram a introdução de medidas ao nível da gestão flexível do currículo.

a administração educativa usavam (e abusavam) deste conceito para legitimar os seus objetivos de manutenção do controlo sobre as escolas (Barroso, 2004).

Entretanto, as mudanças na morfologia da escola não cessaram. De facto, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, pretendeu estimular o aparecimento de lideranças fortes nas escolas e reforçar quer a presença das famílias e da comunidade no órgão de direção, quer a própria autonomia da escola. Contudo, em vez de uma lógica de matriz que permitisse ampla autonomia na configuração de órgãos de topo e intermédios ou mesmo a configuração anterior de opção entre um órgão de gestão unipessoal (diretor) ou colegial (conselho executivo)<sup>161</sup>, impôs-se um modelo uniforme e quase inflexível. Relativamente aos contratos de autonomia, que o novo diploma conservou, volvidos quatro anos, nenhum havia sido celebrado<sup>162</sup>. O processo de celebração de novos contratos de autonomia decorreu de forma descontínua nos anos subsequentes, tendo atingido 150 contratos subscritos em 2013 (Barroso, 2014) e 212 no ano de 2017/2018, num universo de 811 “unidades orgânicas”<sup>163</sup>. No entanto, os contratos de autonomia resultaram numa “série de instrumentos com um modelo único, em que se contratualizam benefícios e pequenas liberdades, em troca do cumprimento de determinados objetivos” (Cabral & Bessa, 2014, p.110).

### **3.2. A política de descentralização: contextualização do programa *Aproximar***

Na sequência da Constituição de 1976, que prevê um poder local com atribuições, competências, recursos e capacidades em diversos domínios, “de harmonia com o princípio da descentralização administrativa”<sup>164</sup>, os municípios portugueses assumiram de forma progressiva papéis diversificados ao nível da educação, constituindo este envolvimento municipal “um dos marcos salientes da territorialização da educação” (Fernandes, 2005b, p.202). Esta intervenção dos municípios na educação processou-se em diversas fases: no início dos anos oitenta, o município começou por ser considerado um serviço da administração periférica do Estado semelhante a outros; em meados dessa década, após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), adquiriu o estatuto de agente supletivo na educação escolar e parceiro de entidades privadas, em especial na criação da rede de escolas do ensino artístico e profissional; finalmente, a partir de meados dos anos noventa, o município abandonou o estatuto privado anterior e passou a usufruir de um estatuto público, atribuindo-se-lhe, de certo modo, a coordenação local da política educativa e o apoio ao desenvolvimento de projetos e parcerias locais (Fernandes, 2005b).

A articulação do município onde se insere o mega-agrupamento de escolas objeto do presente estudo com a política educativa nacional, já analisada anteriormente a propósito da criação dos

<sup>161</sup> A decisão entre um ou outro era deixada às escolas que, esmagadoramente, viriam a recusar o órgão unipessoal (L. Lima, 2018c).

<sup>162</sup> Entretanto, foi publicada uma alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que, em substância, não apresenta novidades relativamente à autonomia da escola.

<sup>163</sup> Cf. *Relatório n.º 9/2019* do Tribunal de Contas, cujo objeto é uma auditoria aos contratos de autonomia entre o Ministério da Educação e as escolas.

<sup>164</sup> Cf. n.º 1 do artigo 237.º da Constituição da República Portuguesa – 7.ª Revisão Constitucional (2005).

mega-agrupamentos, manifestou-se também na sua adesão ao programa Aproximar – Programa de Descentralização de Políticas Públicas, criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 15/2013, de 19 de março. Apesar da opacidade dos critérios de seleção dos municípios (Alves & Cabral, 2015), as negociações da autarquia com o Ministério da Educação culminaram na assinatura de um contrato interadministrativo ou contrato de educação e formação municipal, celebrado em 2015, pelo que o município integrou um conjunto de quinze projetos-piloto que previa a delegação de competências do Estado em áreas sociais<sup>165</sup>.

O processo de negociação entre a autarquia onde se integra o mega-agrupamento de escolas e o ministério da educação e ciência foi desencadeado em julho de 2014, tendo, a 3 de novembro desse ano, sido realizada uma reunião entre o presidente da Câmara e os diretores da escola não agrupada e agrupamentos de escolas do concelho a fim de os auscultar relativamente à proposta de celebração do contrato interadministrativo apresentada à Câmara Municipal. Todos os diretores concordaram com “o princípio da proposta, ainda que tivessem apontado aspetos a esclarecer pelo ministério da educação e ciência”<sup>166</sup>.

Na verdade, alguns aspetos do contrato não eram pacíficos, em particular devido à inclusão, no conjunto de competências a delegar para a autarquia, de aspetos relacionados com a autonomia da escola (contextualização do currículo, gestão do pessoal não docente) ou mesmo com a autonomia dos professores no exercício da sua atividade profissional (a gestão curricular e pedagógica). Assim, num plenário realizado em dezembro de 2014, na escola básica (1.º/2.º ciclo), um grupo de professores, opondo-se à “ingerência das autarquias na organização curricular e pedagógica das escolas, assim como em matérias [...] ao nível do recrutamento, salários, carreiras, avaliação do desempenho, exercício da ação disciplinar ou qualquer outra tutela”<sup>167</sup>, exigia a suspensão do processo de negociação em curso entre a autarquia e o governo central, bem como a abertura de um debate público sobre a descentralização da educação.

Entretanto, em janeiro de 2015, em reunião entre a Câmara Municipal e os presidentes dos conselhos gerais da escola não agrupada e dos agrupamentos de escolas, foi consensualizada a metodologia e a calendarização para o debate da proposta de contrato interadministrativo, tendo-se decidido que, até ao final de fevereiro, “os conselhos gerais se pronunciariam quanto ao princípio de celebração de contrato de autonomia”<sup>168</sup>. Feito o balanço, em março desse ano, desta orientação, concluiu-se que a escola não agrupada e um dos agrupamentos de escolas já haviam celebrado um contrato de autonomia, dois dos agrupamentos de escolas decidiram pronunciar-se apenas quando tivessem na sua posse a proposta final do contrato interadministrativo e os restantes sete, entre eles,

---

<sup>165</sup> Cf. Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro.

<sup>166</sup> Cf. Cronologia da municipalização do concelho (G,297).

<sup>167</sup> Cf. Moção *Vamos derrotar a municipalização*. Consultada em 22/12/2017, em <http://www.spqgl.pt/>.

<sup>168</sup> Cf. Cronologia da municipalização do concelho (G,297).

o mega-agrupamento objeto do presente estudo, votaram favoravelmente a celebração de um contrato interadministrativo com o ministério da educação e ciência<sup>169</sup>.

A proposta de contrato interadministrativo foi apresentada em “sessão aberta a todos os membros da comunidade educativa” e órgãos autárquicos<sup>170</sup>, realizada no fim de março, momento em que também foi divulgada a sétima versão da respetiva minuta. É esta versão que, acompanhada de uma matriz de responsabilidades, apreciada a 5 de março em reunião com os diretores, foi aprovada, por maioria, quer na reunião da vereação (8 de abril), quer em sessão da assembleia municipal (27 de abril de 2015)<sup>171</sup>. Neste sentido, o contrato interadministrativo de delegação de competências, também designado contrato de educação e formação municipal (CEFM), acabou por ser publicado em finais de julho de 2015, para um período de quatro anos escolares.

Os seus objetivos estratégicos (Cláusula 6.<sup>a</sup>) criam um outro ator na educação – o município –, envolvendo-o na melhoria do sucesso e do desempenho escolar dos alunos ou das práticas educativas dos professores, através, designadamente, do apoio à contextualização do currículo, da adequação do ensino às características e motivações dos alunos e da possibilidade de inclusão de componentes curriculares de responsabilidade local, até 25% do currículo nacional. Apesar da afirmação explícita de salvaguarda, e mesmo do aprofundamento, da autonomia da escola e dos agrupamentos de escolas, ou do reforço da flexibilização pedagógica e organizacional das organizações escolares (Cláusula 8.<sup>a</sup>), a transferência para os municípios das competências necessárias à consecução destes objetivos estratégicos, bem como a subordinação dos projetos educativos ao plano estratégico municipal (Cláusula 12.<sup>a</sup>) ou a intervenção municipal na gestão do pessoal docente (Cláusula 18.<sup>a</sup>), suscitaram a oposição da Federação Nacional de Professores e do Conselho das Escolas, por implicarem a transferência para o município da “maior parte das competências de tutela sobre as escolas e de provisão local da educação e formação” (Barroso, 2017, p.29)<sup>172</sup>.

Na verdade, o desenvolvimento de estratégias de contextualização do currículo e de adequação do ensino às características e motivações dos alunos, bem como a inclusão de componentes curriculares locais, parecem situar-se no âmbito da autonomia profissional dos professores e das escolas. Acresce que, de acordo com a cláusula 41.<sup>a</sup>, são o município e o

<sup>169</sup> Cf. Cronologia da municipalização do concelho (G,297).

<sup>170</sup> Cf. Cronologia da municipalização do concelho (G,297).

<sup>171</sup> Cf. Cronologia da municipalização do concelho (G,297) e ata da 2.<sup>a</sup> sessão ordinária da Assembleia Municipal (Ata n.º 10/2015). A propósito, o Sindicato de Professores da Grande Lisboa interpôs uma providência cautelar junto do Tribunal Administrativo do Círculo de Lisboa no sentido de solicitar a suspensão da eficácia do contrato aprovado, com o argumento de que este não consagrava uma verdadeira descentralização, mas uma delegação de competências para a autarquia “ (cláusula 19.<sup>a</sup>) que marginalizava todos os outros atores da comunidade educativa” e subvertia a autonomia da escola “já que deixa[va] de pertencer ao agrupamento ou escolas não agrupadas a tomada de decisões sobre [...] matérias, as quais passam [...] a pertencer ao município” (cláusula 21.<sup>a</sup>). Esta providência cautelar veio a ser recusada pelo tribunal em agosto com base em graves prejuízos para o interesse público no caso de ocorrer a suspensão do contrato interadministrativo, relacionados com o defraudar de expectativas de famílias, alunos e professores, se a abertura das atividades escolares não viesse a ocorrer no tempo previsto (Resolução fundamentada de agosto de 2015).

<sup>172</sup> Cf. *Sobre a descentralização/Municipalização da educação*, disponível em <http://app.parlamento.pt/webutils/docs/>, consultado em 10/04/2018; e Parecer n.º 01/2015, disponível em [http://www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2015/02/Parecer\\_01\\_2015\\_Municipaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2015/02/Parecer_01_2015_Municipaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf), consultado em 27/12/2017).

ministério da educação e ciência os atores que, mutuamente, se obrigam a melhorar o desempenho educativo da escola ou dos agrupamentos de escolas através da monitorização de indicadores como a percentagem de alunos em abandono ou risco de abandono escolar, a classificação de provas finais e dos exames nacionais, o sucesso escolar dos alunos ou a taxa de retenção, isto é, formas que L. Lima (2015a, p.14) qualifica como “positivistas e quantofrénicas de avaliação e acompanhamento dos projetos-piloto a contratualizar com os municípios”, originando novas plataformas eletrónicas geridas pelo ministério da educação e ciência num contexto de reforço da (re)centralização (Neto-Mendes, 2014)<sup>173</sup>.

Tabela 16

*Distribuição de competências do contrato interadministrativo pelos diferentes atores (2015)*

Área	Domínio	Agrupamento de escolas	Executivo municipal	Conselho municipal de educação	Ministério da Educação
Políticas educativas	Planeamento estratégico	3	8	0	2
	Políticas de avaliação institucional	3	2	0	2
	Relação escola/comunidade	13	4	0	1
Administração do Agrupamento de escolas	Administração e gestão escolar	6	3	0	2
	Gestão dos recursos	1	5	0	0
Currículo	Desenvolvimento do currículo	17	7	0	1
	Avaliação pedagógica	3	0	0	3
Organização pedagógica e administrativa	Organização administrativa	4	4	0	1
	Organização pedagógica	3	1	0	2
Gestão dos recursos	Humanos	9	9	0	1
	Materiais	1	10	0	1
	Financeiros	3	5	0	0
	Espaço e tempo	8	0	0	4
TOTAL		72	49	0	20

Fonte: Contrato Interadministrativo de delegação de competências (2015)

No caso da autarquia onde se localiza o agrupamento de escolas objeto deste estudo, as responsabilidades passariam, maioritariamente, a ser desempenhadas pelo agrupamento de escolas (72) e pelo executivo municipal (49), algumas das quais em regime de corresponsabilidade, não tendo o conselho municipal de educação qualquer responsabilidade pelos motivos já expostos (Tabela 16). Estar-se-ia, deste modo, perante “uma terceira margem nos modos de governação da educação” (Alves & Cabral, 2015, p.50), caracterizada, como refere João Barroso (2012), pela passagem do controlo vertical, monopolista e hierárquico do Estado, típico de um sistema educativo centralizado, para uma relação negociada e contratual baseada na diversidade e horizontalização dos controlos centrais e locais.

<sup>173</sup> Estranha e paradoxal é a cláusula 42.<sup>a</sup> na medida em que, a propósito dos incentivos à eficiência, se afirma que o município e o ministério da educação e ciência partilham entre si os “despojos” resultantes das poupanças geradas com a otimização dos recursos educativos das escolas e dos agrupamentos de escolas, o que tende a acentuar a vertente racionalizadora deste contrato interadministrativo.



No primeiro ano de vigência do contrato interadministrativo (2015/2016), a autarquia atribuiu prioridade à implementação das competências de natureza organizacional, administrativa e financeira, não tendo desenvolvido quaisquer iniciativas em domínios como o pedagógico ou curricular, em particular a promoção do sucesso escolar dos alunos ou a intervenção municipal no currículo através da definição e integração de componentes locais<sup>174</sup> (G,321). Assim, a aplicação das cláusulas do contrato interadministrativo incidiu, entre outras medidas, sobre a gestão pela autarquia do processo de matrículas dos alunos e a sua distribuição pelos agrupamentos de escolas e escola não agrupada do concelho (G,321).

Finalmente, as eleições autárquicas de finais de 2017, que implicaram uma mudança na força política mais votada no concelho, parecem ter contribuído para a recuperação pela autarquia do exercício das competências previstas no contrato interadministrativo de 2015. Assim, logo no início de 2018, a nova gestão autárquica desencadeou iniciativas no sentido da constituição do conselho municipal de educação (G,372), criou um canal de comunicação direta entre os professores e o município com propostas de projetos e atividades de enriquecimento curricular, organizadas em oito áreas temáticas subordinadas ao lema "ligar o ensino ao território", elaborou um plano de investimento para a reabilitação das escolas, desencadeou ações com vista à elaboração do plano estratégico educativo municipal e à atualização da carta educativa e criou uma newsletter semanal para os professores (G,396)<sup>175</sup>.

Em conclusão, Licínio Lima (2015a) chama a atenção para o facto de este programa se não enquadrar nos pressupostos da descentralização administrativa, cuja transferência de competências do estado para as autarquias teria um carácter definitivo e universal, mas no quadro de uma desconcentração administrativa, dado que as competências delegadas "continuam a pertencer ao Estado, enquanto entidade delegante" (p.8). Na verdade, a figura da delegação insere-se na tendência neocontratualista da nova gestão (ou administração) pública, também apelidada de gerencialismo, o que não impediria a autarquia de proceder à contratualização de domínios da educação com entidades ou operadores privados (L. Lima, 2015a), possibilidade que o Conselho das Escolas também admitiu<sup>176</sup>. Esta ambiguidade dos contratos interadministrativos é igualmente sublinhada por Neto-Mendes (2014), com o argumento de que, em vez de se pretender efetivamente descentralizar a educação, parece antes desejar-se a desregulação do sistema construído em que o Estado é o ator central, aplicando a ideia neoliberal em vigor que "só vê vícios no Estado e virtudes no mercado, na iniciativa privada" (p.10).

---

<sup>174</sup> Por outro lado, a comissão de acompanhamento do contrato interadministrativo, prevista na cláusula 43.<sup>a</sup> e seguintes, devendo realizar reuniões ordinárias trimestrais, não teve qualquer reunião entre 2016 e 2018, tendo a primeira ocorrido apenas em outubro de 2018 (cf. ata n.º 8-2017/2021, do conselho geral).

<sup>175</sup> Estas estratégias foram retiradas do sítio do município (consultado em 10/10/2019). Entretanto, o vereador da educação iniciou o mandato com uma visita às diversas escolas do mega-agrupamento (G,389-A), tendo o diretor comunicado a necessidade de realização de obras.

<sup>176</sup> Parecer n.º 01/2015, disponível em <http://www.cescolas.pt/>, consultado em 27/12/2017: "A quarta reserva do Conselho de Escolas decorre do facto de não existir no CEFM uma única norma ou salvaguarda que impeça o município subscritor de «subdelegar», «subcontratar» ou «subconcessionar» a operadores privados, todas ou parte das competências e atribuições que lhes forem transferidas." (p.7)

### **3.3. A autonomia em ação no mega-agrupamento**

Como referimos, a descentralização distingue-se da autonomia na medida em que esta “não resulta apenas da outorga formal e legal de um poder e de uma liberdade, mas também do uso que [...] cada organização ou cada coletividade faz desse poder e dessa liberdade” (Formosinho, Fernandes, Ferreira & Machado, 2010, p.91). Neste sentido, o poder de a organização “definir a sua ordem interna e dirigir as suas atividades” (Fernandes, 2005a, p.59) entende-se, sobretudo, enquanto “autonomia como ação” (Formosinho, Fernandes, Ferreira & Machado, 2010, p.92) ou “autonomia em ação” (Torres, 2011d, p.94), na medida em que esta se expressa no modo como quotidianamente “os atores a constroem e lhe conferem significado através dos processos de decisão política” (Torres, 2011, p.94).

Enquanto conceito de natureza relacional e dimensional, como sugerimos, a autonomia não se constrói fora de um contexto, o qual, pelo contrário, através das suas orientações normativas, pressiona a organização escolar no sentido da homogeneização e da uniformidade. No entanto, admite-se que a heterogeneidade dos atores e as “especificidades culturais internamente vividas” (Torres, 2011d, p.94) nos seus contextos possibilita que estes se apropriem das orientações externas e as interpretem de forma diferenciada, tendo em vista a produção das regras internas que servirão para a orientação da ação educativa da organização e a sua efetiva realização.

Neste processo de construção da autonomia, poderão emergir tensões entre a escola e a administração educativa, em particular se aquela reclamar “novas prerrogativas, maior autonomia, respeito pelas especificidades e pelas diferenças” (L. Lima, 2014a, p.156) ou, a nível interno, entre os próprios atores, considerando os valores de indivíduos ou grupos em presença. Em consequência, a apropriação diferenciada das orientações externas pode traduzir-se em posições “de adesão, de rejeição ou de mera resistência dos atores ao quadro de valores sedimentado na própria organização” (Torres, 2011d, p.94) que constituem a sua matriz identitária, pelo que a autonomia se construiria por referência ao contexto cultural da organização.

Ora, no tópico anterior fizemos referência ao posicionamento dos órgãos de gestão do mega-agrupamento de escolas objeto do presente estudo ao longo do processo de negociação do contrato interadministrativo municipal, tendo-se verificado que o diretor e o conselho geral votaram favoravelmente o documento. Esta posição dos órgãos de gestão contrastou com o posicionamento de um número significativo de professores, próximo do manifestado pelo Conselho das Escolas e por uma das organizações nacionais de professores, mostrando-se aqueles professores sensíveis à possibilidade de intervenção do município em áreas da autonomia pedagógica da escola e da autonomia profissional dos professores e denunciando “o silêncio e o secretismo sobre os documentos”<sup>177</sup> por parte dos órgãos de gestão. Na verdade, alguns membros do mega-agrupamento consideraram que o processo de negociação que antecedeu a publicação do contrato interadministrativo “ocorreu nas costas da escola[mega-agrupamento]” (G,297), uma vez que houve

---

<sup>177</sup> Cf. Moção *Vamos derrotar a municipalização*. Consultada em 22/12/2017, em <http://www.spgl.pt/>.

ocultação da informação sobre o documento e a organização não foi mobilizada para a discussão sobre as diversas versões que ele apresentou ao longo do tempo. Pelo contrário, a negociação parece ter-se desenvolvido, sobretudo, entre os diretores, os presidentes dos conselhos gerais dos agrupamentos de escolas e da escola não agrupada e a autarquia, sem que, no caso do mega-agrupamento objeto deste estudo, os diversos atores tenham tido a oportunidade de debater a problemática da descentralização e contribuído para a definição de um posicionamento da organização, sempre complexo, quanto ao processo em curso, e, em particular, sobre o contrato interadministrativo municipal.

Com uma legitimidade decisória confinada ao órgão de gestão e ao órgão de representação (conselho geral), ignorando a importância do apoio democrático da organização, a pressão da autarquia, que anteriormente também já identificámos a propósito da criação do mega-agrupamento, pode explicar a votação final, favorável à proposta de contrato interadministrativo municipal. Esta decisão dos órgãos de gestão fragilizou a autonomia da organização, na medida em que o diretor do mega-agrupamento de escolas, logo em 2015/2016, alertou a comunidade escolar para os efeitos negativos das medidas previstas no contrato interadministrativo, como o esgotamento da capacidade de acolhimento de alunos, em particular da escola secundária, e/ou as dificuldades de constituição de turmas (G,298), relacionando-os com a diminuição da autonomia do mega-agrupamento para decidir sobre a admissão de alunos, pois tratava-se de uma competência avocada pela autarquia (G,318). Esta situação punha em causa o desenvolvimento organizacional de “um princípio caro ao mega-agrupamento: a escola inclusiva” (G,298), embora um professor precisasse que a missão da escola, enquanto escola inclusiva, não podia significar uma “escola cheia que nem um ovo” (G,298), já que os problemas disciplinares e de aprendizagem que a acumulação excessiva de alunos implicava, punham em causa a possibilidade de se trabalhar melhor no sentido do aprofundamento da inclusão (G,301).

Por outro lado, no plano da gestão financeira, a entrada em vigor da cláusula 25.<sup>a</sup> e seguintes do contrato interadministrativo introduziu limitações e constrangimentos com reflexos no funcionamento do mega-agrupamento. Neste aspeto, o conselho geral e o diretor atuaram de forma contraditória na medida em que se o órgão colegial continuou a desempenhar a sua competência de definição das linhas orientadoras com vista à elaboração do orçamento<sup>178</sup>, o diretor abdicou da competência que lhe cabia nesta matéria, dado que não procedeu à redação de qualquer projeto de orçamento a partir daquelas linhas orientadoras<sup>179</sup>, sem que essa competência tivesse sido revogada no plano normativo. Esta conclusão retira-se do seguinte extrato de reunião do conselho geral<sup>180</sup>:

*[...] Desde que existe o contrato interadministrativo de delegação de competências entre o Ministério da Educação e as autarquias [...], não existe a apresentação anual de uma proposta de*

---

<sup>178</sup> Cf. alínea h) do n.º 1 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a redação dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

<sup>179</sup> Cf. alínea b) do n.º 4 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a redação dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

<sup>180</sup> Cf. ata n.º 5 (2017-2021) do conselho geral.

*orçamento pela direção, mas uma informação da Câmara Municipal [...] de qual o seu valor [do orçamento] [...], em que o valor de referência base continua a ser o mesmo de 2015, que se manteve em 2016, 2017 e continua a ser o mesmo em 2018.*

Em consequência, não obstante o envio para a autarquia das linhas orientadoras do orçamento da autoria do conselho geral, o mega-agrupamento limitou-se a aceitar o orçamento definido pela autarquia ao longo de quatro anos consecutivos (2015, 2016, 2017, 2018) (G,332). Em 2018, particularmente, a dotação orçamental em certas rubricas de funcionamento da organização já se revelava insuficiente, apesar de alguns custos de funcionamento ou mesmo de manutenção e reparação dos edifícios terem sido suportados com desvios do designado “orçamento privativo”, mais vocacionado para satisfazer necessidades de recursos educativos (material didático ou computadores)<sup>181</sup>.

Assim, o processo de subscrição pela autarquia de um contrato interadministrativo municipal teve impacto quer no plano da autonomia do mega-agrupamento, quer no plano da sua cultura organizacional. Na verdade, este processo de contratualização tornou evidentes dificuldades de construção da autonomia da organização, uma vez que, não tendo esta sido adequadamente salvaguardada pelos representantes do mega-agrupamento ao longo do processo de negociação e na redação final do documento, rapidamente emergiram constrangimentos internos nos planos administrativo e financeiro. Estas dificuldades poderiam também estar relacionadas com o facto de as organizações que integraram o mega-agrupamento, primeiro, e este como organização, depois, não terem ponderado aprofundar a construção da autonomia a partir da contratualização com o ministério da educação e ciência, na medida em que não há qualquer referência a este objetivo, seja nos projetos de intervenção dos candidatos a diretor, seja nos projetos educativos das diversas organizações.

Por outro lado, este processo de contratualização revelou, simultânea e contraditoriamente, sinais de algum empobrecimento da cultura democrática no interior do mega-agrupamento e a continuidade de processos democráticos de carácter informal. Na verdade, o facto de os órgãos de administração e gestão não terem promovido o debate interno e o envolvimento dos diversos atores na decisão a tomar sobre o contrato interadministrativo, aprofundou a progressiva desvitalização democrática que, em especial após a emergência da gestão unipessoal, a cultura da escola secundária revelava. Em contrapartida, parece ter persistido alguma dinâmica democrática de natureza mais informal, visível na mobilização dos professores e na sua tomada de posição sobre o contrato interadministrativo municipal, o que se situava mais próximo da cultura organizacional da escola básica (1.º/2.º ciclo) e do agrupamento vertical de escolas.

Nas próximas secções deste capítulo, procurar-se-á abordar de que forma se processou a (re)construção da autonomia e da cultura organizacional no mega-agrupamento de escolas através

---

<sup>181</sup> Cf. *Linhas orientadoras para o orçamento do agrupamento – Anos de 2017 e 2018.*

da análise e compreensão dos processos de definição das suas missões, das lideranças e de aspetos da organização pedagógica e curricular, como o apoio pedagógico, o reconhecimento do mérito, a avaliação e a regulação da (in)disciplina dos alunos.

#### **4. Missões do mega-agrupamento de escolas: a progressão do gerencialismo, da meritocracia e da quantofrenia**

Após o período de instalação do mega-agrupamento (2012/2013), os dois projetos educativos reproduziram integralmente a estrutura dos projetos educativos da escola secundária, prevendo a caracterização da nova organização (escolas integradas, oferta formativa, recursos, população escolar e estrutura da organização), a missão, a visão, os valores, os vetores estratégicos, a avaliação do projeto e, finalmente, quadros-síntese com o planeamento estratégico (objetivos, indicadores e metas a alcançar).

Em seguida, a partir dos projetos educativos e do projeto de intervenção do diretor, pretende-se abordar de que forma a nova organização interpretou as missões da escola pública, designadamente o modo como articulou missões de natureza mais democrática com outras de carácter mais meritocrático e como estas orientações foram efetivamente concretizadas, procurando ainda, em simultâneo, identificar (des)continuidades entre a definição destas missões e as estabelecidas nas organizações que integraram a nova organização desde 2012.

##### **4.1. Missões do mega-agrupamento de escolas nas orientações para a ação**

A análise comparativa entre dos dois projetos educativos do mega-agrupamento permite concluir que há algumas linhas de continuidade entre ambos relativamente à interpretação que realizam das missões a prosseguir pela organização, uma vez que nelas parecem explícitas quatro das principais finalidades da educação escolar<sup>182</sup>, geralmente da responsabilidade da escola pública (Tabela 17): uma finalidade cultural, ligada à transmissão do património, constituído por conhecimentos, técnicas e crenças (“promover a educação” e “promover aprendizagens de qualidade”); uma finalidade personalizadora, preocupada como o desenvolvimento individual do aluno nas diversas dimensões (“construção do percurso pessoal”); uma finalidade socializadora, traduzida na “formação de cidadãos” capazes de intervir e participar na vida coletiva; e uma finalidade produtiva, visando a preparação dos jovens para o trabalho (“construção do percurso [...] profissional”).

---

<sup>182</sup> Utiliza-se aqui a categorização das finalidades da educação escolar, proposta por Formosinho (1988). Registe-se que, das seis finalidades enunciadas por este autor, os projetos educativos do mega-agrupamento não explicitam a finalidade seletiva, segundo a qual a escola tem por função certificar “positivamente as aprendizagens de certos alunos e [...] negativamente as de outros” (Formosinho, 1988, p.57).

Tabela 17

*Missões do mega-agrupamento de escolas (2013-2019)*

Projeto educativo	Definição das missões
2013/2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a educação no respeito pela diversidade de escolhas.</li> <li>• Contribuir para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e interventivos, capazes de responder aos desafios de uma sociedade globalizada.</li> <li>• Ser uma referência na construção do percurso pessoal e profissional dos alunos.</li> </ul>
2016/2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover aprendizagens de qualidade, no respeito pela inclusão e diversidade de escolhas;</li> <li>• Contribuir para a formação de cidadãos responsáveis, autónomos, solidários e interventivos, capazes de responder aos desafios colocados pela sociedade do conhecimento.</li> </ul>

Fonte: Projetos Educativos do Agrupamento (2013/2016 e 2016/2019)

Além disso, em ambos os projetos educativos, também se sublinha o “respeito pela diversidade de escolhas”, um princípio carregado de alguma ambiguidade na medida em que tanto pode estar relacionado com a ênfase na pluralidade de ofertas de formação da escola que a cultura organizacional da escola secundária havia consolidado, em resposta à heterogeneidade sociocultural da população que serve, como com a ideia de liberdade de escolha da escola pelos encarregados de educação, enquanto “mecanismo de regulação do serviço educativo no contexto das políticas emergentes [...] de redefinição do serviço público da educação” (Barroso, 2003c, p.86), tendo em vista a sua privatização e a criação de um quase mercado na educação (Pacheco, 2000a; Estêvão, 2000).

As diferenças nas missões definidas no projeto educativo de 2013/2016 relativamente ao de 2016/2019 são, essencialmente, três: por um lado, a ausência da prioridade de qualificação para o trabalho no primeiro projeto, o que não parece coadunar-se com a cultura organizacional da escola secundária e a sua matriz identitária, reforçada, aliás, após a criação do mega-agrupamento, no sentido da valorização escolar e social de uma oferta formativa de natureza qualificante - os cursos profissionais –, que se caracteriza, precisamente, por acentuar esta dimensão formativa; por outro, a presença, em 2016, do princípio da inclusão, inscrito nas orientações de política educativa e curricular desde 2015 (Portugal, 2015), relacionado com a finalidade igualizadora de reforço das “possibilidades de sucesso na escola” (Formosinho, 1988, p.58), que estava ausente do projeto educativo de 2013/2016, e que, como referimos, tinha alguma importância (G,298), em especial nas missões da escola básica e do agrupamento vertical; finalmente, a deslocação, em 2016, da ideia de transformação do mega-agrupamento como organização de “referência na construção do percurso pessoal e profissional dos alunos” da missão da escola para a sua visão (cf. Tabela 18).

Assim, relativamente à visão da organização, entre os dois projetos educativos torna-se perceptível uma nítida reconfiguração da escala (Tabela 18). Na realidade, o primeiro projeto apontava para uma visão de escola sem fronteiras definidas, mais cosmopolita, apostado numa escola plural e

humanista, valorizadora da aprendizagem de valores, como a liberdade ou a responsabilidade, enquanto o segundo documento projeta o mega-agrupamento enquanto “agrupamento de referência no concelho”, numa visão próxima da definida pela escola secundária, no projeto educativo de 2008-2011. Esta alteração da visão de escola pode estar relacionada com o processo de municipalização da educação, em particular a subscrição pela autarquia de um contrato interadministrativo com o Governo, o que forçou um (re)posicionamento do mega-agrupamento de escolas no contexto de uma lógica de carácter neoliberal de disputa e concorrência com outros agrupamentos de escolas do concelho, no sentido de enfatizar a sua capacidade de captar alunos numa perspetiva de “atratividade ativa” (Batista, 2015, p.123), caracterizada pela visibilidade exterior de um fator endógeno como a capacidade da organização de promover “percursos de sucesso” dos alunos, que possibilitassem a sua integração social.

Tabela 18

*Visões do mega-agrupamento de escolas (2013-2019)*

Projeto educativo	Definição da visão
2013/2016	Espaço identitário, aberto à diversidade, onde se aprende a liberdade, consubstanciada no conhecimento, na responsabilidade, no trabalho e nos ideais humanísticos.
2016/2019	Ser um agrupamento de referência no concelho, promotor de percursos de sucesso que contribuam para uma integração social plena.

Fonte: Projetos Educativos do Agrupamento (2013/2016 e 2016/2019)

Igualmente, em relação aos valores adotados, a linha de continuidade surge apenas de forma parcial (Tabela 19). Na verdade, nos dois projetos educativos há três valores que se repetem (“responsabilidade”, “confiança” e “solidariedade”), enquanto os valores de inspiração mais meritocrática do primeiro projeto, em especial “exigência” e “rigor”, foram substituídos, no segundo, por “empenho”, “disciplina” e “criatividade”. Esta alteração dos valores pode estar relacionada quer com dinâmicas do debate interno travado em 2016, a propósito da elaboração do novo projeto educativo (G,308), e a que à frente se fará referência, quer com a crescente preocupação da problemática da (in)disciplina na comunidade escolar e no meio local (G,296,318), em particular após a transferência integral do 3.º ciclo para a escola secundária, finalizada no ano letivo de 2015/2016 (G,371), que também se abordará.

Entretanto, retomando a análise de palavras-chave nos documentos de orientação da política educativa do mega-agrupamento, para procurar identificar missões de natureza mais democrática ou mais meritocrática, conclui-se que, no projeto de intervenção do diretor (PI), na primeira candidatura ao cargo, realizada em 2013<sup>183</sup>, após a criação do mega-agrupamento de escolas, a frequência absoluta de palavras-chave de pendor meritocrático e gerencialista (38), de que se destaca com clareza a expressão “resultados escolares”, seguida de “sucesso”, “eficiência” e “eficácia”, supera a

<sup>183</sup> O diretor concluiu o seu mandato em 2017 e foi reconduzido pelo conselho geral para um novo quadriénio, pelo que não foi apresentado um novo projeto de intervenção (G, 343).

frequência de palavras-chave de pendor democrático<sup>184</sup>(29), onde continua a ter primazia a palavra “diversidade”, logo seguida das palavras “participação”, “integração” e “cidadania” (Tabela 20). Esta supremacia do pendor gerencialista e meritocrático do projeto de intervenção situa-se numa linha de continuidade com a mesma tendência já detetada nos projetos de intervenção da escola secundária e do agrupamento vertical extinto (ambos para 2009-2013).

Tabela 19

*Valores do mega-agrupamento de escolas (2013-2019)*

Projeto educativo	Valores adotados pelo agrupamento de escolas
2013/2016	Responsabilidade, confiança, solidariedade, compromisso, trabalho, exigência e rigor.
2016/2019	Responsabilidade, confiança, solidariedade, empenho, disciplina e criatividade.

Fonte: Projetos Educativos do Agrupamento (2013/2016 e 2016/2019)

Por outro lado, à semelhança do que ocorrera na escola secundária e no agrupamento vertical, o mega-agrupamento também matizou o discurso mais gerencialista e meritocrático plasmado no projeto de intervenção do diretor, pelo que os dois projetos educativos (PE) apresentam uma frequência absoluta de palavras de pendor democrático superior às de pendor meritocrático (Tabela 20). Assim, no projeto educativo (PE) de 2013/2016, nas palavras de pendor democrático (80)<sup>185</sup>, destacam-se “diversidade”, “participação”, “respeito”, “autonomia” e “cidadania”, enquanto, como palavras de pendor meritocrático (44), surge, sobretudo, o “sucesso”. Já no projeto educativo (PE) de 2016/2019, nas palavras-chave de pendor democrático (55)<sup>186</sup>, apesar da significativa redução global da sua frequência, continuam em destaque “diversidade”, “participação” e “cidadania”, uma vez que as palavras “autonomia” e “respeito”, com algum impacto no projeto educativo de 2013/2016, perderam alguma importância. Quanto às palavras-chave de pendor meritocrático (46), a palavra “sucesso” mantém a primazia, embora a palavra “qualidade” tenha reforçado o seu peso em relação ao projeto anterior.

Para a concretização da visão e da missão, os projetos educativos do mega-agrupamento definem três vetores estratégicos, globalmente bastante próximos entre si ao nível das três prioridades - melhoria do sucesso educativo, desenvolvimento da cidadania e promoção do desenvolvimento pessoal -, divergindo ligeiramente entre eles na medida em que, no projeto educativo de 2013/2016, se confere prioridade intrínseca à valorização dos agentes educativos, enquanto, no projeto de 2016/2019, a “valorização dos recursos humanos” constitui apenas um dos objetivos da melhoria do desempenho da organização (Tabela 21). Estes vetores estratégicos são uma reconfiguração dos quatro vetores do projeto educativo da escola secundária de 2008/2011<sup>187</sup>,

<sup>184</sup> Não foram consideradas as sete referências a “valor(es)”.

<sup>185</sup> Não foram consideradas as 17 referências a “valor(es)”.

<sup>186</sup> Também não foram consideradas as 14 referências a “valor(es)”.

<sup>187</sup> Esses vetores eram: “Promover o sucesso educativo e os valores da cidadania, num contexto de serviço público educativo de qualidade”; “Permitir escolhas curriculares variadas, facilitando a satisfação da diversidade de necessidades e apetências da



refletindo, por isso, a preponderância das prioridades da escola secundária na reconstrução da cultura do mega-agrupamento de escolas.

Tabela 20

*Frequência de palavras-chave de pendor meritocrático e democrático nos documentos do mega-agrupamento de escolas*

	Palavras-chave	PI (2013- 2016)	PE (2013- 2016)	PE (2016- 2019)		Palavras-chave	PI (2013- 2016)	PE (2013- 2016)	PE (2016- 2019)
Escola meritocrática	Qualidade	4	5	11	Escola democrática	Valor(es)	7	17	14
	Excelência	1	1	2		Cidadania	4	9	7
	Rigor	1	6	3		Respeito	2	12	4
	Exigência	1	3	1		Inclusão	1	3	4
	Eficiência	5	1	0		Integração	4	7	3
	Eficácia	5	1	4		Participação	6	12	11
	Resultados escolares	13	7	6		Imparcialidade	1	0	0
	Mérito	1	0	0		Liberdade	0	5	0
	Prémio	0	1	0		Solidariedade	0	2	5
	Sucesso	7	19	19		Transparência	1	0	1
						Justiça	1	1	1
						Igualdade	0	0	0
Escola meritocrática					Escola democrática	Democracia	0	0	0
						Equidade	0	1	1
						Autonomia	0	11	5
						Diversidade	9	16	13
						Tolerância	0	1	0
<b>TOTAL</b>		<b>38</b>	<b>44</b>	<b>46</b>	<b>TOTAL</b>		<b>36</b>	<b>97</b>	<b>69</b>

PI – Projeto de intervenção do diretor

PE – Projeto educativo

Fonte: Projeto de Intervenção (2013/2016) e Projetos Educativos do Agrupamento (2013/2016 e 2016/2019)

Cada um dos vetores desenvolve-se em objetivos, explicitados através de indicadores e metas anuais por indicador. Por exemplo, no projeto educativo de 2013/2016, para o vetor “Promover o sucesso educativo e os valores da cidadania”, os indicadores explicitados referem-se, apenas, ao sucesso escolar dos alunos (taxa de sucesso global, taxa de abandono, taxas de sucesso de alunos sem “negativas”, médias do agrupamento nos exames nacionais), ignorando indicadores de âmbito educativo mais global, enquanto o indicador relacionado com a promoção da cidadania se confina a uma redutora “taxa de alunos integrados no quadro de valor”.

Num dos anexos dos projetos educativos, são apresentadas expetativas quanto a taxas de sucesso global e de alunos sem “negativas” por ano de escolaridade, para cada um dos seis anos letivos de vigência dos projetos, taxas de abandono por ciclo e ano de escolaridade, quociente entre a média de alunos do mega-agrupamento e a média nacional nos exames nacionais dos ensinos

comunidade educativa”; “Alargar a noção de escola como local de socialização e cultura, valorizando a sua imagem social no seu contexto e promovendo estilos de vida saudável”; e “Promover a valorização profissional de todos os agentes educativos, desenvolvendo o conceito de escola como local privilegiado de realização social e profissional”.

básico e secundário por disciplina e ano de escolaridade. Trata-se de um conjunto de quadros produzidos de acordo com “formas marcadamente positivistas e quantofrénicas de avaliação e acompanhamento” (L. Lima, 2014, p.14), exprimindo uma obsessiva preocupação com a quantificação da desejada melhoria das aprendizagens dos alunos, expressa em taxas de sucesso escolar e outras, sem identificar as estratégias e os processos que a elas poderão conduzir, o que, entretanto, o projeto educativo de 2016/2019, embora mantendo a lógica de organização do anterior, já considera.

Tabela 21

*Vetores estratégicos do mega-agrupamento de escolas (2013-2019)*

Projeto educativo	Vetores estratégicos
2013/2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o sucesso educativo e os valores da cidadania.</li> <li>• Perspetivar a escola como local de socialização e enriquecimento educativo e cultural.</li> <li>• Promover a valorização dos agentes educativos.</li> </ul>
2016/2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o sucesso educativo nos diferentes percursos de formação oferecidos pelo agrupamento.</li> <li>• Fomentar um clima propício à interiorização e exercício de valores de cidadania e ao enriquecimento pessoal, cultural e social.</li> <li>• Promover a melhoria do desempenho organizacional do agrupamento.</li> </ul>

Fonte: Projetos Educativos do Agrupamento (2013/2016 e 2016/2019)

Esta obsessão pela quantificação e pela medida surge num contexto caracterizado, segundo Ball (2002, 2005) pela reforma da escola e dos professores a partir da articulação de duas tecnologias: a performatividade e o gerencialismo. A primeira funciona com base na exigência de resultados pelo que a organização procura apresentar desempenhos excelentes, em momentos de avaliação e de inspeção, tudo fazendo com vista a procurar as evidências que permitam a desejável visibilidade (Ball, 2005, p.544):

*A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar.*

O gerencialismo, por sua vez, tem sido “o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público [...] nos últimos 20 anos” (Ball, 2005, p. 544), destruindo o sistema ético-profissional que vigorava na escola. O gerencialismo tem-se caracterizado, designadamente, pela introdução de lideranças de tipo empresarial, pela ênfase na gestão como uma prática autónoma da organização, afastando-se, em particular, de uma conceção de gestão enquanto ramo do profissionalismo, pela centralidade do controle e da avaliação dos resultados e pela introdução de lógicas de competição e de mercado na educação (Osborne, 2006).

Gert Biesta (2012) considera que esta cultura da quantificação e da medida na educação, que designa como “cultura da mensuração” (p.810), teve como aspeto positivo o facto de contribuir para a emergência da discussão e do debate com base, não apenas em suposições e opiniões, mas em dados factuais. Contudo, esta cultura suscitou dois problemas: por um lado, ao definir rumos para a educação, é necessário articular informações factuais com ideias sobre o que é desejável uma vez que, em educação, o julgamento e o compromisso com valores devem estar sempre presentes; em segundo lugar, o autor coloca o problema da validade da medida, ou seja, o de saber se medimos o que, de facto, pretendemos medir – a validade técnica -, ou se medimos o que pretendemos valorizar ou apenas medimos o que pode mais facilmente ser medido – a validade normativa. Ora, o autor não tem dúvidas de que a validade técnica tem substituído a validade normativa (Biesta, 2012, p.812):

*A ascensão de uma cultura de performatividade na educação – uma cultura na qual meios se tornam fins em si mesmos, de forma que metas e indicadores de qualidade se tornam aspetos equivocados para a própria qualidade – tem sido um dos principais direcionadores de uma abordagem da mensuração em que a validade normativa vem sendo substituída pela validade técnica.*

Na verdade, esta educação contábil, para usar a expressão de Licínio Lima (2002b), que inclui uma constelação de elementos, como a privatização e a desregulação, o mercado educacional e a liberdade de escolha da escola, a avaliação institucional, o controle da qualidade e a aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas, tende a centrar-se no cálculo e na mensuração dos resultados, desvalorizando quer os processos quer os resultados mais difíceis de alcançar ou de medir. No entanto, como alerta A. Afonso (2009), em educação “nem tudo o que conta pode ser medido ou comparado” (p.14), pelo que, na linha do pensamento de Gert Biesta, as decisões e orientações em educação não podem basear-se, apenas, em informação factual, sendo necessário retomar a discussão e o compromisso com os valores na definição dos fins, dos propósitos e dos rumos a tomar pela educação.

#### **4.2. As missões do mega-agrupamento de escolas efetivamente realizadas: o ponto de vista dos atores**

A implementação efetiva destas missões no mega-agrupamento de escolas pode ocorrer em coerência com as orientações para a ação contidas nos documentos de política educativa da organização, embora se admita a possibilidade de falta de articulação entre aquelas orientações e a ação propriamente ou entre as próprias orientações. Assim, na implementação de estruturas e processos organizativos no mega-agrupamento, pretende-se analisar as (des)continuidades na (re)construção de uma cultura democrática ou o seu progressivo abandono por uma cultura gerencialista e meritocrática, reservando para análise posterior a implementação da “construção de um currículo que faculte as experiências democráticas aos jovens” (Beane & Apple, 2000, p.31), a

propósito dos aspetos da organização pedagógica. Para a análise e compreensão da implementação das missões, são consideradas as vozes de professores e alunos.

Assim, um dos aspetos identificados com frequência por alguns professores prende-se com o facto de o crescimento da organização, após a criação do mega-agrupamento de escolas, não ter contribuído para o desenvolvimento de processos de participação na decisão, ampliando, pelo contrário, uma tendência já percecionada na escola secundária, que se caracterizava pela centralização da decisão num pequeno grupo de intervenientes, constituído pela equipa de gestão e por um núcleo restrito que a apoia e aconselha (G,297). É esta perceção em relação ao enfraquecimento da participação dos atores no processo decisório, centrado sobretudo no topo da organização, limitando-se esta a respeitar e a seguir as orientações superiores, que esta participante percebe, sublinhando quer o (aparente) regresso a um tempo de “gente conformada, respeitadora, doce, algo irresponsável e volúvel, [...] engenhosa mas pouco empreendedora, obviamente insuscetível de soberania ou fonte das grandes decisões” (Rosas, 2001, p.1036), quer, pelo contrário, a indispensabilidade da participação como elemento fundamental para o funcionamento de uma escola democrática (D,223):

*A ordem vem [...] e pronto, cumpra-se. Voltámos ao antigamente. Portanto, isto assim não funciona, não há escola que funcione assim.*

Desta forma, segundo alguns professores, a informação circula no mega-agrupamento sobretudo no sentido descendente, ocorrendo mesmo, como já referimos, situações de ocultação da informação, particularmente a propósito das relações entre a escola e a autarquia, no âmbito da municipalização da educação e da concretização do contrato interadministrativo, referindo, em particular, o facto de o diretor do mega-agrupamento ter concordado com a adesão ao processo de municipalização em reunião de Câmara, sem ter organizado qualquer consulta prévia à organização, em particular aos professores (G,297).

Não obstante alguns considerarem haver um défice de auscultação, participação e consulta dos membros da organização (G,299,325), que, paradoxalmente, “coexiste com um excesso de informação” (G,303), alguns professores continuam a apresentar sugestões e propostas, inscritas no que consideram ser um contributo para a melhoria do funcionamento da organização e um desenvolvimento desta de acordo com parâmetros mais democráticos (G,325,352). Assim, alguns insistem, com frequência, na falta de qualidade e na escassez dos meios informáticos ao dispor dos professores e dos alunos, bem como na existência de plataformas eletrónicas que condicionam a ação educativa e constroem o exercício da profissão (G,299). Os meios informáticos são considerados “arqueologia sem qualquer préstimo” (G,299), forçando o professor à aquisição e utilização em sala de aula do seu próprio equipamento, além de o acesso à internet apresentar, recorrentemente, graves problemas (G,337). Esta situação dificulta a utilização na aula da plataforma

de inserção de sumários, faltas e incidentes disciplinares (G,296), o que remete estas tarefas para a componente de trabalho individual do professor, penalizando-a, uma vez que a componente fixada para trabalho de escola atinge o máximo previsto na lei (três horas). Por outro lado, alguns consideram que a existência de duas plataformas eletrônicas, constituindo, em muitos aspetos, a reprodução uma da outra, sobrecarrega desnecessariamente o trabalho docente, em particular do diretor de turma, e burocratiza o processo pedagógico e de avaliação dos alunos, complexificando-o excessivamente, devido à imensa quantidade de documentos necessários à tomada de decisão (G,297).

Entretanto, alguns professores também manifestam discordância em relação ao modelo de avaliação interna do mega-agrupamento (G,336), desenvolvido em regime de consultoria com especialista externa (G,334-A), bem como à metodologia definida, em particular a aplicação de um questionário a professores e alunos, em 2013, que conduziu a um confronto de opiniões entre estes, procurando junto dos alunos a confirmação das afirmações que os professores produzem (G,297). Reconhecendo, embora, as vantagens da triangulação no processo de avaliação interna, a fim de garantir a fiabilidade dos dados, os professores consideram ter-se tratado de uma verdadeira “acareação” (G,297), afetando, de algum modo, a sua credibilidade profissional e a sua autoridade, na medida em que a um tipo de questão colocada ao professor em relação a determinada prática se perguntava ao aluno se aquele a havia, efetivamente, realizado.

Contudo, as análises e as propostas dos membros do mega-agrupamento revelam escasso impacto e mesmo resistências na configuração da decisão, uma vez que têm “esbarrado na perspectiva do conselho pedagógico” (G,299), um órgão que utiliza escassamente a margem de autonomia de que dispõe, mostrando-se demasiado dependente e submetido à vontade do diretor. Na verdade, a perceção de que as sugestões e propostas têm reduzido acolhimento junto da equipa de gestão, não sendo incorporadas no processo de decisão, tem provocado algum desânimo e desmotivação junto dos professores. “A direção já nem me ouve” (G,299), situação para a qual o órgão de gestão “conta com a colaboração do conselho pedagógico e do conselho geral nesta apatia” (G,299), bem como “as pessoas desistiram de agir” (G,299), constituem afirmações que evidenciam a frustração e o desânimo que se apoderou de alguns, perante a falta de resposta de órgãos de topo a expetativas, sugestões e propostas de renovação pedagógica e de funcionamento da organização.

Entretanto, as orientações para a ação foram, recentemente, objeto de alguma reflexão, discussão e confronto entre os membros da comunidade escolar, com relevância especial no período de revisão do projeto educativo, em 2016 (G,307). Das discussões travadas (G,308), pode concluir-se que, entre muitos professores, persistia um ideal de escola democrática, traduzida na reafirmação da inclusão enquanto princípio fundamental nas orientações educativas do mega-agrupamento, na diversificação da oferta formativa, na aquisição de aprendizagens essenciais por todos os alunos (o “fundo cultural comum”) e na necessidade de construção de uma escola plural, com o

reconhecimento da diversidade de culturas nela presentes. Por outro lado, reconhecia-se que o mega-agrupamento adquirira, progressivamente, uma “linguagem tecnocrática da empresa” (G,308), responsável pela introdução de lógicas de uniformização, e criticava-se o processo de comunicação interno e a falta de informação em relação às decisões tomadas pelos órgãos do mega-agrupamento (G,303).

Estas propostas tiveram um acolhimento moderado em sede de elaboração final do projeto educativo. No entanto, esta dinâmica pode explicar que, no plano das orientações para a ação, o novo projeto educativo do mega-agrupamento de escolas para 2016/2019 tenha introduzido duas mudanças que contribuiriam para algum aligeiramento da matriz gerencialista: por um lado, as metas quantitativas abandonaram a calendarização anual, fixando-se apenas para o termo da execução do projeto educativo (2018/2019), o que se afigura mais coerente com as margens de flexibilidade e imprevisibilidade necessárias às contingências próprias da realização da ação educativa; por outro, cada um dos três vetores definidos foi acompanhado de um conjunto de “linhas de orientação estratégica”, que constituíram possibilidades de ação para a concretização dos objetivos.

Por sua vez, consideraram-se as vozes dos alunos<sup>188</sup> sobre o orçamento participativo da escola secundária, tendo como objetivos, explicitados no respetivo normativo, entre outros, “estimular a participação cívica e democrática dos estudantes, promovendo o seu espírito de cidadania” e “o respeito pelas escolhas diferentes, valorizando a sua opinião em decisões nas quais são os principais interessados e responsáveis”<sup>189</sup>. Assim, o orçamento participativo pressupõe um processo democrático, que implica a deliberação e a tomada de decisão por parte dos alunos, no seu conjunto, e não apenas pelos seus representantes eleitos, articulando três dimensões fundamentais da democracia - a representação, a participação e a deliberação – que, em vez de se excluírem, se complementam (Dias, 2008; M. Costa, 2011).

A mobilização dos alunos da escola, na fase de conceção e elaboração de propostas, foi intensa, uma vez que surgiram dezasseis propostas, consideradas válidas por apresentarem as condições previstas pelo despacho. No entanto, a participação dos alunos no ato eleitoral destinado a escolher a proposta vencedora foi relativamente reduzida, uma vez que, considerando o universo de alunos dos ensinos básico e secundário, o sufrágio “registou apenas cerca de 18% de votantes em relação aos inscritos” (Nabeiro, Andrade & Sanches, 2017, p.12). A proposta vencedora “Aquisição de máquina de venda de comida e bebidas, além de um quiosque para carregamento de cartões”,

---

<sup>188</sup> Os elementos a seguir apresentados são retirados de um trabalho de investigação, realizado na sequência do Despacho n.º 436-A/2017, de 6 de janeiro. Pretendeu-se, por um lado, conhecer o processo de implementação do orçamento participativo na escola secundária - sede do mega-agrupamento de escolas -, analisando a influência das características culturais da organização neste processo, e, por outro, conhecer a perceção dos alunos sobre o contributo do orçamento participativo para o reforço da sua participação e intervenção cívica e democrática na vida da escola. Os dados foram recolhidos através da observação de cinco reuniões realizadas pelos alunos, de uma entrevista coletiva com alunos que tiveram papel relevante na apresentação de propostas para o orçamento participativo e da pesquisa arquivística ou análise documental de normativos e orientações da administração, além de documentos produzidos na escola, durante o próprio processo de operacionalização do orçamento participativo (Nabeiro, Andrade & Sanches, 2017).

<sup>189</sup> Cf. n.º 1 do Despacho n.º 436-A/2017, de 6 de janeiro.

resultante da fusão de três propostas iniciais, foi apresentada por alunos de diversas turmas dos ensinos básico e secundário, tendo recolhido cerca de 44% dos votos expressos (G, 343,344).

As interpretações dos alunos relativamente a esta reduzida participação no ato eleitoral foram múltiplas: escassa divulgação do projeto no sítio da internet da escola; subscrição inconsciente pelos alunos das propostas que lhes foram inicialmente apresentadas; falta de informação sobre as propostas; desconhecimento dos alunos sobre o processo e a data da votação; desinteresse e desmotivação dos alunos, bem como alguma desconfiança em relação à concretização posterior das propostas, pois, como sublinha uma participante na entrevista coletiva realizada,<sup>190</sup>

*outra parte da desmotivação foi que houve muita gente que não creio que acreditasse que isto tivesse mesmo algum impacto. Acho que acreditaram [...] [que] são um grupo de estudantes aqui a fazer umas propostas, nós assinamos [...], mas isto não vai a lado nenhum. [...] Acho que as pessoas do nosso ano [...] não vão chegar a ver as propostas [...] realizadas. Estivemos [...] este tempo todo a tentar trabalhar [...] para o bem da escola – e eu estou muito feliz por ter participado [...] -, mas muita gente [...] nem sequer vai ver isto. Como é que podemos acreditar numa coisa que nem sequer vamos ver [...]? E foi a primeira vez que isto foi realizado [...], acho que devia ser aplicada mais cedo antes do próximo ano letivo [...].*

Estas dúvidas, a propósito da execução posterior da medida aprovada, relacionam-se com a última fase do orçamento participativo (M. Costa, 2011), que, no caso da escola, a legislação atribui ao conselho administrativo<sup>191</sup>. Os alunos entendem, no entanto, que seria desejável a criação de “uma estrutura de acompanhamento da execução da medida, na qual estejam presentes alunos subscritores da proposta vencedora, ultrapassando a falta de confiança atualmente instalada” (Nabeiro, Andrade & Sanches, 2017, p.12).

Esta regulação, pelos alunos, de uma medida aprovada por eles permitiria ultrapassar a desconfiança global em relação à escassa ou à nula implementação de propostas que fazem nas estruturas e órgãos da escola em que têm assento, seja nos conselhos de turma, seja nas reuniões de delegados e subdelegados de turma, ou mesmo em órgãos de administração e gestão como o conselho geral, aspeto que é sublinhado por esta participante<sup>192</sup>:

*Nunca saímos de lá [reuniões de estruturas e órgãos] com grandes respostas, nós levamos os problemas que achamos e o que é que melhorou? [...]. Estou desde o 10.º ano como delegada e sempre fui às assembleias de turma, sempre ouvi as mesmas respostas [...].*

<sup>190</sup> Excerto da declaração de um participante (P4) na entrevista coletiva realizada no dia 16 de maio de 2017.

<sup>191</sup> Os receios manifestados pela participante na entrevista coletiva relativamente à concretização da proposta vencedora tinham algum sentido porque, no prazo previsto pelo Despacho n.º 436-A/2017 – o ano civil de 2017 –, das duas medidas aprovadas pelos alunos, apenas foi implementado o “quiosque para carregamento de cartões”, consoante a ata do Conselho Geral de 29/01/2018 (G, 379), tendo sido argumentado pelo diretor que a direção geral de estabelecimentos escolares não autorizou a aquisição de “máquina de venda de comidas e bebidas”.

<sup>192</sup> Excerto da declaração de um participante (P3) na entrevista coletiva realizada no dia 16 de maio de 2017.

De facto, ao debaterem o contributo do orçamento participativo para a renovação da aprendizagem da cidadania e da participação democrática, os alunos reconhecem que a escola, normalmente, os consulta e solicita sugestões e propostas (Nabeiro, Andrade & Sanches, 2017). Na verdade, o diretor realiza anualmente um processo de auscultação junto dos alunos delegados e subdelegados de turma relativamente a questões e problemas da escola que, em seu entender, carecem de uma resolução urgente (C,171; G,366). No entanto, os alunos fazem propostas e sugestões, cumprindo-se um formalismo democrático, mas, depois, “não muda nada, nunca!”, como refere uma participante na entrevista coletiva<sup>193</sup>, sendo “pouco visível o impacto das suas sugestões, designadamente na melhoria das condições de ensino e aprendizagem”, como reconhece o próprio relatório de avaliação externa (H,421). Assim, o desinteresse dos alunos pelo ato eleitoral para a eleição da proposta no âmbito do orçamento participativo parece estar relacionado com uma característica da cultura da escola identificada pelos alunos, traduzida na ausência de carácter deliberativo e de poder decisório da sua participação na vida da escola, como sublinha esta participante<sup>194</sup>:

*Eu estou aqui desde o 7.º [ano] [...] e continuo com a mesma opinião [...]: não nos passam segurança nenhuma, nem apoio nenhum [...]. Eu acho que nesta escola deveria haver uma reunião não só com delegados e subdelegados [de turma], em que não se propusessem só problemas físicos da escola, [mas] em que se falasse sobre a ação professores-alunos, relação diretor-professores, relação diretor-alunos [...]. Porque eu acho que o grande problema desta escola parte da relação existente entre o corpo docente, com os alunos e com a direção [...]. Acho que podia resolver tanto a mensagem que tivemos com o orçamento participativo - o desinteresse dos alunos - , como a confiança que os alunos do 7.º ano e os outros perdem [...]. A escola é a nossa vida e andarmos numa escola em que nós não temos confiança [...] [não tem sentido].*

Apesar disso, o orçamento participativo pode, segundo os alunos, contribuir para reforçar a participação democrática na vida da escola porque foram eles a escolher os projetos e a submetê-los a um processo eleitoral, ganhando aquele que obtiver mais votos, o que lhes permite reforçar a legitimidade de que sentem necessidade para apresentar ao diretor as mudanças que desejam ver introduzidas<sup>195</sup>:

*Até [dá] mais confiança sobre o assunto porque [...] no orçamento participativo [...] que é feito por nós, temos aquela garantia [...] naquele trabalho. Mas depois aí falta [...] [falar] com o diretor, temos mais [...] [força] está aqui, é a nossa ideia. Agora, irmos falar só assim, acho que não temos tanta liberdade para falar.*

---

<sup>193</sup> Realizada no dia 16 de maio de 2017.

<sup>194</sup> Excerto da declaração de um participante (P3) na entrevista coletiva realizada no dia 16 de maio de 2017.

<sup>195</sup> Excerto da declaração de um participante (P7) na entrevista coletiva realizada no dia 16 de maio de 2017.



#### **4.3. Incidente crítico: a eleição de representantes dos docentes no conselho municipal de educação**

A tensão entre uma cultura mais vinculada a princípios e práticas de caráter gerencialista, centralizador e burocrático perante uma cultura mais orientada por princípios e práticas democráticos manifestou-se com um incidente crítico, ocorrido a propósito da eleição dos representantes do pessoal docente no conselho municipal de educação. Na realidade, após uma dezena de anos de interregno em relação às reuniões deste órgão (G,321), a gestão autárquica constituída em resultado das eleições realizadas em 2017 decidiu reativar o funcionamento deste órgão. Para o efeito, comunicou à escola não agrupada e aos agrupamentos de escolas do concelho a data em que teria lugar a eleição dos três representantes do pessoal docente das escolas públicas do concelho – um por cada nível de educação e ensino (educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário) -, bem como algumas regras a respeitar no processo de eleição (G,372). Segundo estas orientações, caberia à escola não agrupada e aos agrupamentos de escolas a indicação à autarquia de um candidato por cada nível de educação ou ensino, após a realização de um processo de candidatura e de escolha, que competia a cada organização escolar definir internamente, sendo estabelecida pela autarquia a data, os locais e os procedimentos para a realização do sufrágio ao nível concelhio.

No mega-agrupamento de escolas objeto do presente estudo, a comunicação ao pessoal docente foi efetuada com oito dias de antecedência em relação à data definida para a comunicação dos candidatos à autarquia (G,372). A comunicação foi recebida com expectativa, apesar de a informação sobre os procedimentos a utilizar para a apresentação de candidaturas e para a escolha dos candidatos do mega-agrupamento a sufrágio concelhio (G,373) (prazo, local de entrega de candidaturas e método de designação a utilizar) ser divulgada posteriormente. Quanto ao método, segundo a comunicação eletrónica do diretor, no caso de surgirem “candidaturas em excesso, os docentes serão [seriam] ordenados pela sua graduação profissional e apenas o mais graduado será [seria] indicado por cada nível de ensino” (G,374).

A contestação a esta decisão do diretor emergiu de imediato, fazendo-se notar um conjunto de intervenções que, rejeitando a referência a “candidaturas em excesso”, defendiam a liberdade de apresentação de candidaturas pelos educadores e professores do mega-agrupamento, bem como a realização de um processo eleitoral interno, sendo comunicados à autarquia os três nomes que, em cada nível de educação e ensino, fossem os mais votados de entre as candidaturas apresentadas (G,375). Na verdade, argumentavam alguns professores, a graduação profissional não constituía um critério válido para a escolha do representante do pessoal docente num órgão externo ao agrupamento, sendo antes um critério destinado a hierarquizar professores e educadores para efeitos de concurso ou de distribuição de serviço. Pelo contrário, a ideia de delegação, num professor ou educador, de funções de natureza representativa em relação às expectativas, visões e cultura do respetivo universo, carecia de um processo eletivo, única forma de conferir a legitimidade necessária para o exercício de funções de representação no conselho municipal de educação (G,375).

Estas sugestões e propostas não obtiveram acolhimento junto do diretor, pelo que, tendo apenas dois professores do mega-agrupamento apresentado a sua candidatura – um para o ensino básico e outro para o ensino secundário – foram ambos a sufrágio ao nível concelhio (G,378). Dos 1734 professores e educadores inscritos ao nível do concelho, votaram 499 (29%), tendo a participação eleitoral no mega-agrupamento objeto deste estudo sido ainda mais reduzida, uma vez que estavam inscritos 294 professores e educadores e votaram apenas 38 (13%)<sup>196</sup>. Estes votos recaíram no candidato do ensino secundário (22 votos) e na candidata do ensino básico (15 votos) propostos pelo mega-agrupamento de escolas, enquanto uma candidata do ensino básico de outro agrupamento de escolas recolheu o voto restante.

A maior parte dos professores e educadores do mega-agrupamento de escolas não se posicionou antes das eleições em relação à polémica surgida com o processo escolhido pelo diretor para a designação dos candidatos a apresentar à eleição concelhia. No fim do processo, alguns lamentaram, apenas, o facto de o mega-agrupamento não ter pessoas que se impliquem mais na educação, considerando necessário que tivessem surgido outros candidatos e não apenas os dois efetivamente a sufrágio, bem como a escassa participação dos professores e educadores do mega-agrupamento de escolas nas eleições (G,380). Um dos professores integrados nesta corrente pareceu interpretar a discussão em volta do processo de designação dos professores ao nível interno como estéril e gastadora de tempo, como se infere deste excerto<sup>197</sup>:

*Ainda assim, olho para a minha escola e vejo grandes profissionais, gente que gosta muito de trabalhar e que luta todos os dias por uma educação com sentido, querendo, de forma bastante difícil, fazer a diferença, com turmas que dão realmente trabalho. Falo por esses: estamos um pouco cansados de ouvir falar muito de educação e de leis, que devemos fazer-nos representar e lutar (por quem? Porquê?). Mas o árduo trabalho é feito na mesma. Lutam e são quase uns verdadeiros magos, por tentar falhar o menos possível. Queremos, mas não temos pernas... Enfim, espero que nas próximas eleições, haja mais candidatos, de forma a poder haver uma discussão salutar sobre o que queremos para o ensino. Que não se escondam por detrás de tempo ou de falta [dele], quando passam horas a discutir os mesmos problemas inter pares.*

Este incidente crítico teve continuidade com nova troca de argumentos entre professores em diversos espaços, bem como, após alguma indefinição (G,377), através da apresentação à presidente do conselho geral de um abaixo-assinado por parte de um grupo de professores (G,383), no qual, depois de se destacar a importância do reinício da atividade do conselho municipal de educação e de se historiar o processo que conduziu à designação dos candidatos do mega-agrupamento para a eleição dos representantes dos docentes neste órgão, se solicitava a aprovação de uma recomendação ao diretor, tendo em vista o<sup>198</sup>

---

<sup>196</sup> Mapa dos resultados relativos às eleições dos representantes dos docentes no conselho municipal de educação, realizadas no dia 26 de janeiro de 2018.

<sup>197</sup> Cf. mensagem eletrónica difundida a 31 de janeiro de 2018.

<sup>198</sup> Cf. abaixo-assinado apresentado em fevereiro de 2018.

*desenvolvimento de iniciativas no sentido do aprofundamento e do reforço da cidadania democrática na vida da organização, aliás, um dos eixos do Projeto Educativo [do mega-agrupamento], em particular ao nível i) da colegialidade da ação dos diversos órgãos, ii) da divulgação de atos e decisões tomados, iii) da auscultação, consulta e envolvimento na decisão dos diversos membros da comunidade escolar, iv) do respeito pelas decisões democraticamente tomadas e v) da realização de eleições, quer nos casos previstos em lei, quer naqueles em que está em causa a designação dos educadores e professores [do mega-agrupamento] para órgãos de representação.*

Este abaixo-assinado foi analisado na reunião do conselho geral de abril de 2018 (G,392), tendo os conselheiros lamentado a escassez de tempo disponibilizado para a realização do processo eleitoral, facto de que não atribuíram responsabilidade ao diretor, uma vez que esse curto prazo se deveu a um “lapso na abertura dos email, que chegaram durante o período de interrupção das atividades letivas [Natal]”<sup>199</sup>, responsabilizando, pelo contrário, a autarquia pelo facto de as datas escolhidas e alguns aspetos do regulamento não serem os mais adequados. Por outro lado, os conselheiros consideraram que “nenhum professor, caso o desejasse, foi impedido de se propor como representante do [...] [mega-agrupamento] à eleição”, pelo que não reconheceram ter existido qualquer “menosprezo ou desconsideração pela democracia na escola”, embora, em conclusão, tenham salientado “a importância da promoção de processos que dinamizem a participação cívica e democrática da comunidade escolar em diversos contextos”<sup>200</sup>.

Em síntese, a criação do mega-agrupamento de escolas reuniu uma organização – o agrupamento vertical de escolas – que dispunha de um conjunto de orientações para a ação, consolidadas ao longo de três décadas, inspiradas, sobretudo, numa conceção democrática da escola, apoiada em processos que, com frequência, mobilizavam informalmente os diversos atores, com outra organização – a escola secundária -, em que a uma identidade onde as missões democráticas, plasmadas, sobretudo, na diversificação da oferta formativa, a fim de corresponder à diversidade de expectativas de formação do meio, se sobrepuseram, de forma progressiva, elementos de cultura empresarial, designadamente valores e princípios vinculados a missões de carácter gerencialista, elitista e meritocrático.

No plano das orientações para a ação do mega-agrupamento de escolas, identificou-se uma forte influência da cultura da escola secundária, traduzida quer no modo como esta resolvera a tensão entre as missões democrática e meritocrática da escola, quer na estrutura e organização dos próprios projetos educativos, os quais constituem, em grande medida, uma reprodução do projeto educativo da escola secundária. Neste sentido, a tensão entre as missões democrática e meritocrática foi resolvida através da primazia discursiva de orientações de cariz mais democrático, embora a linguagem tecnocrática do projeto de intervenção do diretor e, sobretudo, a presença de

<sup>199</sup> Cf. ata n.º 6 (2017-2021) do conselho geral, disponibilizada para consulta pública no sítio do mega-agrupamento de escolas.

<sup>200</sup> As citações são retiradas da ata n.º 6 (2017-2021) do conselho geral.

uma linguagem positivista, quantitativa e quantofrénica no próprio projeto educativo, revelem a progressão do gerencialismo, da meritocracia e da performatividade.

A implementação destas missões, longe de revelar uma organização culturalmente homogénea, mostrou a existência de uma cultura dominante, apoiada nos órgãos de administração e gestão, num pequeno núcleo de topo que influencia a decisão e em parte do corpo docente, defensora de valores que impregnam a cultura escolar (meritocracia, gerencialismo, positivismo, avaliação, resultados), mas que descurem a natureza democrática de algumas missões do mega-agrupamento. Em consequência, uma parte dos professores e alunos contestou, nem sempre com grande sucesso, em particular, a progressiva redução da participação dos intervenientes na decisão, em virtude da adoção de modalidades de consulta sem grande impacto final, circunscrita a um pequeno núcleo de topo, o reforço de mecanismos de controlo organizacional, o menosprezo por formas democráticas de designação de representantes, o excesso de informação, a escassez de comunicação interna e mesmo a interpretação redutora e com efeitos perversos do princípio de escola inclusiva.

A tensão entre as missões gerencialista e democrática do mega-agrupamento teve, como momento culminante, a eleição dos representantes dos professores no conselho municipal de educação, emergindo, face ao critério burocrático adotado pelo diretor para a escolha dos candidatos da organização, uma perspetiva democrática, que insistia na eleição interna desses candidatos. A decisão do diretor, de escolher a forma burocrática de designação dos candidatos, foi ratificada pelo conselho geral, o que muitos professores interpretaram como uma degradação progressiva de estruturas e processos democráticos (Beane & Apple, 2000) de funcionamento do mega-agrupamento de escolas.

## **5. A(s) liderança(s)**

Nesta secção, pretende-se compreender de que forma a ênfase na liderança individual, que emergiu nas escolas na segunda metade da primeira década deste século, em articulação com a criação do modelo de gestão unipessoal centrado na figura do diretor, se consolidou no mega-agrupamento de escolas, tendo em consideração, por um lado, que esta liderança contrariava as práticas de colegialidade existentes nas escolas integradas na nova organização, desde a criação daquelas no princípio dos anos oitenta do século passado, e, por outro, que o modelo de gestão unipessoal constituía uma introdução ainda recente (2008) no governo das escolas. Em particular, procura-se analisar, no mega-agrupamento, a valorização atribuída à posse e implementação pela liderança individual de ferramentas de gestão e de técnicas de gestão da cultura com vista à obtenção dos resultados previstos, sobretudo os resultados escolares dos alunos (Torres, 2011c), numa perspetiva gerencialista de prestação de contas, face às preocupações com as missões

democráticas do mega-agrupamento de escolas, em particular a mobilização dos diversos atores para a aprendizagem cívica e a participação democrática, valores fundamentais da escola pública. Além disso, também se pretende compreender qual o impacto desta primazia da liderança individual sobre as lideranças colegiais e as lideranças intermédias, consolidadas na cultura das organizações.

### **5.1. A liderança em contexto escolar**

À semelhança do ocorrido em contexto de empresa, os estudos sobre a liderança adquiriram um notável “vigor investigativo” (Torres & Palhares, 2015) no campo da educação, apesar de a orientação da política educativa no sentido da produção de resultados, desde os anos noventa, ter contribuído para uma focalização da investigação sobre as relações lineares e diretas entre a liderança, a cultura organizacional e os resultados escolares. Em consequência, a investigação tendeu a insularizar o objeto de estudo em torno desta relação, ignorando a crescente “complexificação dos contextos onde ocorrem os processos de liderança” (Torres & Palhares, 2015, p.101), em particular o contributo das suas dimensões culturais e simbólicas para a configuração das próprias lideranças, para se centrar, apenas, nos perfis, tipos e práticas de liderança mais adequados para a obtenção de resultados escolares. Leonor Torres interpreta desde modo o carácter redutor das tendências da investigação sobre a problemática da liderança escolar e da cultura (2017, p.130):

*Enclausurados em sequencialidades lineares e unidireccionais (princípio e fim, causa e consequência), muitos destes estudos reduzem de tal forma a complexidade do real, que escondem todo um imenso campo de possibilidades de compreensão dos contextos e das suas configurações sistémicas.*

Apesar da hegemonia exercida pelos estudos orientados por uma “apologia das relações binárias” (Torres & Palhares, 2015, p.103) entre liderança, cultura e resultados escolares, nos últimos anos, alguns trabalhos foram desenvolvidos segundo uma perspetiva mais reflexiva e crítica, procurando analisar “as dinâmicas das lideranças em contexto, restituindo o seu sentido histórico e cultural” (Torres & Palhares, 2015, p.104), embora afiliados em perspetivas teóricas e metodológicas diferenciadas, desde alguns orientados numa lógica mais normativa e prescritiva (Fullan, 2003; Hargreaves & Fink, 2007), até outros preocupados com a análise contextualizada de práticas de liderança em que o líder é concebido, simultaneamente, como sujeito e objeto no processo de (re)construção da cultura organizacional (Sergiovanni, 2004a, 2004b; Barzanò, 2009).

Assim, Thomas Sergiovanni (2004a, 2004b), ao analisar as bases da liderança escolar, depois de criticar a adoção pela escola da ideia gerencialista de liderança como o processo de influenciar os outros para agirem de acordo com os objetivos do líder, contrapõe, partilhando a perspetiva de John Gardner, segundo o qual é o contexto “que determina o tipo de líderes que surgirão e o que será esperado deles” (Gardner, 1986, p.11). Não sendo tão determinista, Sergiovanni, com base nas

especificidades da escola como organização, onde coexistem relações morais e responsabilidades de pais, professores e alunos, bem como “a obrigação pública de cultivar a responsabilidade cívica” (2004a, p.121) através do ensino e do funcionamento democrático da própria organização, propõe uma liderança como pedagogia, chamando a atenção para a reciprocidade da influência entre líderes e liderados (2004a, p.125):

*A não ser que os seguidores queiram ser liderados, os líderes não podem ser líderes. Para além disso, os grupos naturalmente criam normas que constituem uma ordem cultural de forma de vida. Os líderes têm de fazer parte dela mesmo quando a tentarem mudar ou a sua liderança será rejeitada. Confrontados com o medo ou a realidade da rejeição recorrem às imposições ou à exigência de obediência. Todavia, recorrer a este método, está-se a sacrificar a dedicação dos seguidores e será difícil manter a obediência a longo prazo.*

Esta pertinência teórica e metodológica das relações entre a cultura e os processos educativos, em particular, a liderança, também é enfatizada por Giovanna Barzanò (2009) num trabalho de comparação internacional entre as culturas de liderança e as lógicas de responsabilidade (*accountability*), realizado em três países (Portugal, Inglaterra e Itália). A autora parte da investigação de Geert Hofstede e Edgar Schein, a que fizemos referência no Capítulo II deste trabalho: o primeiro propõe um quadro de referência para a análise das diferenças culturais entre países, que torna possível a compreensão da forma como diferentes grupos humanos, e também as organizações, constroem significados distintos sobre os processos de liderança; o segundo centra-se na relação entre a cultura organizacional e os processos de liderança e gestão em contexto empresarial, atribuindo aos líderes a criação, a gestão e a mudança da cultura da organização, no sentido de esta “lidar com a mudança do contexto e sobreviver a ela” (Barzanò, 2009, p.39).

Barzanò convoca, em particular, o trabalho de Leif Moos (2000) onde este autor, ao efetuar um estudo comparativo sobre a liderança educativa na Dinamarca e Inglaterra, conclui pelo absurdo da comparação, nos respetivos sistemas educativos, entre os modelos de liderança pedagógica e transformacional<sup>201</sup>. Na verdade, a tradicional autonomia profissional dos professores dinamarqueses ao nível da escolha dos conteúdos curriculares e dos métodos de ensino, tendo em conta orientações globais definidas no plano nacional, não se compagina com lideranças de tipo mais autoritário, próprias do contexto cultural anglo-saxónico, onde o diretor assume um papel direto de

---

<sup>201</sup> A liderança transformacional e a liderança pedagógica são dois dos mais conhecidos estilos de liderança. O primeiro surgiu em 1978 com os trabalhos de James Buns, defendendo que a tarefa essencial do líder é a motivação dos membros da organização, tendo em vista a consecução de metas organizacionais exigentes e a realização pessoal dos liderados (Sun & Leithwood, 2014). Por sua vez, a liderança pedagógica surgiu no fim dos anos setenta, como um estilo de liderança específico da organização escolar, focando-se no papel do diretor quer ao nível da coordenação, controlo, supervisão e desenvolvimento do currículo, no sentido da melhoria do ensino e da aprendizagem, quer na orientação da liderança por objetivos, com vista à melhoria dos resultados académicos dos estudantes, quer ainda numa conceção dos líderes como criadores de cultura, procurando elevar as expectativas de estudantes e professores (Hallinger, 2003).

implementação e controlo do processo de ensino e aprendizagem através, por exemplo, de visitas frequentes à sala de aula<sup>202</sup>. Neste sentido, Barzanò conclui (2009, p.47):

*A consciência dos contextos sociais, históricos e culturais onde a liderança em educação é operacionalizada torna-se crucial, numa altura em que o debate acerca do sentido da autêntica liderança se intensifica [...]. No cenário contemporâneo, as identidades e a compreensão dos contextos têm de ser continuamente trabalhados por causa da sua fluidez [...].*

Por sua vez, Leonor Torres (2017) propõe quatro perfis de liderança educativa, procurando relacioná-los com os cenários culturais definidos a partir da análise da participação e do contributo dos diversos fatores que intervêm na reconstrução da cultura organizacional, cenários que descrevemos no Capítulo IV deste trabalho. Neste sentido, a autora identificou os seguintes perfis: lideranças sem rosto, articuladas com o cenário cultura escolar; lideranças dispersas relacionadas com a cultura sociocomunitária; lideranças negociadas, emergentes no cenário cultura organizacional escolar; e lideranças distintivas, próprias da cultura organizacional de escola.

A liderança sem rosto caracteriza-se por ser uma “liderança de tipo reverencial, refém das orientações externas e dependente do exercício quotidiano de prestação de contas” (Torres, 2017, p.132). Esta liderança estaria centrada sobretudo na reprodução das orientações normativas exteriores ou das orientações provenientes da comunidade socioeducativa, orientações que introduzem elementos de uniformização na cultura da organização, relacionados, na atualidade, em especial com crenças, valores, orientações e práticas que procuram valorizar a produção de resultados pela escola.

No entanto, a crescente influência e participação da comunidade envolvente na vida da escola e, mais recentemente, as medidas de política educativa no sentido da municipalização da educação, como o programa *Aproximar educação* e o desenvolvimento dos contratos interadministrativos de delegação de competências, tendem a repercutir-se na cultura da organização, o que se concretiza através da sua face sociocomunitária. Em consequência, pressionadas por uma dupla regulação central e sociocomunitária, as lideranças, apelidadas de dispersas, tendem a mostrar-se hesitantes relativamente às estratégias a seguir, podendo, entre outras alternativas de latitude variável, situar-se numa linha de reafirmação das opções da escola e da identidade cultural da organização construída

---

<sup>202</sup> Como se referiu, os relatórios de avaliação externa da Inspeção Geral da Educação e Ciência identificam, frequentemente, a ausência de práticas de supervisão nas escolas, designadamente a observação sistemática de práticas letivas em contexto de sala de aula, o que se insere em lógicas de controlo e de condicionamento da ação dos professores, mesmo ao nível da escolha dos processos de ensino. No mesmo sentido, recentemente (fevereiro de 2018), um centro de investigação de uma prestigiada universidade enviou a todos os professores um questionário desenvolvido por Philip Hallinger, contendo uma escala de avaliação da “gestão instrucional (pedagógica) do diretor”, com os seguintes campos: definição da estrutura e objetivos da escola, comunicação dos objetivos, supervisão e avaliação da instrução, coordenação do currículo, monitorização do progresso dos alunos, proteção do tempo de ensino/aprendizagem na sala de aula, visibilidade da ação diretiva, atribuição de incentivos aos professores e aos alunos e promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Trata-se, como se infere, de um questionário elaborado para contextos educativos e culturais diferentes do português, pelo que, aplicado à realidade da liderança em Portugal e das culturas organizacionais, os professores apresentam inúmeras dificuldades na resposta a múltiplos itens devido ao desajustamento das suas conceções e práticas.

ao longo do tempo ou de aproximação e articulação progressiva com as estratégias definidas no plano estratégico educativo municipal.

Mas, como diversas vezes ao longo deste trabalho enunciámos, a apropriação pelas escolas e pelo mega-agrupamento das orientações uniformemente distribuídas a nível nacional, a sua concretização em orientações internas para a ação e a ação propriamente dita, constituem um processo que apresenta singularidades que distinguem a nova organização das demais e, mesmo ao nível interno, evidencia uma pluralidade de manifestações culturais, resultantes dos modos distintos, por vezes conflituais, como os diversos atores atribuem significados às orientações externas e internas. Assim, este cenário cultural influencia a emergência de lideranças negociadas, que “tendem a adotar estilos mais híbridos, decorrentes das negociações exigidas pelos múltiplos agentes que povoam o mundo escolar” (Torres, 2017, p.135).

Finalmente, Leonor Torres caracteriza as lideranças distintivas (Torres, 2017) que podem emergir em contextos onde a temporalidade tornou possível a consolidação e sedimentação de determinados valores, crenças e ideologias, que, além de constituírem quadros de referência estáveis para a ação coletiva, resistindo às incidências inerentes às tentativas de reforma impostas pelo exterior, são ainda fatores de regulação e condicionamento da própria liderança, a qual procura articular as exigências exteriores com as especificidades culturais da organização. A este propósito, Leonor Torres escreve (2017, p.136):

*Enformadas por esta ambiência, as lideranças tendem a repercutir o ethos cultural, constituindo em muitos casos a sua expressão mais visível. Ou seja, mais do que reproduzir as orientações externas, o trabalho de liderança opera autorregulações permanentes, de forma a garantir uma articulação entre as demandas externas e as especificidades internas. Deste exercício de mediação cultural resultam perfis de liderança distintivos e singulares, dificilmente integráveis nas tipologias disponíveis na literatura de pendor mais normativista.*

Assim, a partir destes breves contributos teóricos, tentemos uma abordagem à liderança no mega-agrupamento de escolas, procurando identificar as suas relações com a cultura organizacional.

## **5.2. A liderança individual**

A partir de 2008, a criação do cargo de diretor promoveu a concentração de um poder inédito neste órgão de gestão unipessoal das escolas, na medida em que este passou a designar e a exonerar livremente subdiretor, adjuntos, assessores, coordenadores de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar, diretores de turma, coordenadores de ciclo, nível ou curso, outros responsáveis intermédios e, mediante lista prévia de três nomes, coordenadores de



departamento curricular<sup>203</sup>. Simultaneamente, de forma explícita, o novo regime pretendeu associar a constituição de “lideranças fortes” e “boas lideranças” a um “rosto, um primeiro responsável”<sup>204</sup> da escola ou agrupamento de escolas – o diretor, como órgão de gestão unipessoal -, “mesmo quando os atributos e o exercício da liderança possam não recair efetivamente sobre ele ou ela, pois a liderança não se decreta nem releva automaticamente das posições de poder formal plasmadas nos organigramas” (L. Lima, Sá & Silva, 2017, pp.251/252). Além disso, o diretor tornou-se “o «elo de ligação» legítimo e único, entre a administração central e as unidades e subunidades de gestão a nível periférico” (L. Lima, 2018c, p.46), ou seja, as escolas e estabelecimentos integrados nos agrupamentos, pois era-lhe exigido o desenvolvimento do projeto educativo da organização e a execução local das medidas de política educativa, podendo ser responsabilizado pela prestação do serviço público de educação e pela gestão de recursos postos à sua disposição<sup>205</sup>.

Ora, o diretor do mega-agrupamento de escolas objeto deste estudo apresenta um longo percurso como responsável máximo de um órgão de gestão, iniciado em 2003, enquanto presidente do conselho executivo da escola secundária, num momento em que o mecanismo eleitoral deste órgão apresentava alguns sinais de erosão devido às dificuldades em se constituírem candidaturas (B,45), continuado em 2008 como presidente da comissão administrativa provisória da escola secundária e, em 2009, como diretor da mesma escola (B,91), prosseguindo em 2012 enquanto presidente da comissão administrativa provisória do mega-agrupamento recém-criado (B,108) e, desde 2013, como diretor da nova organização, reconduzido em 2017 para um segundo mandato (B,343).

O projeto de intervenção constitui um elemento fulcral da candidatura a diretor, o que, face ao conjunto de poderes atribuídos e responsabilidades exigidas ao órgão de gestão, o transformou numa “espécie de «projeto de gestão» [...] que em cada escola seria escolhido para ser executado” (L. Lima, 2018c, p.44), o que poderia entrar em conflito com o projeto educativo da organização, colocando este, eventualmente, na dependência do projeto de intervenção. Esta relação evoluiu entre o projeto de intervenção da escola secundária e o do mega-agrupamento, na medida em que, no primeiro, é assumido o compromisso do candidato com o projeto educativo em vigor até 2010-2011 (E,238), em especial com a missão (E,251) e a visão de escola (E,253) nele explicitadas, enquanto, no segundo, a “equipa” candidata ao cargo de diretor garante que “está imbuída do espírito de missão necessário à concretização do futuro projeto educativo de agrupamento” (F,271)<sup>206</sup>. Em consequência, pode admitir-se que, não obstante a maioria de palavras chave associadas a missões democráticas no projeto educativo de 2013-2016, a que fizemos referência em secção anterior, a

---

<sup>203</sup> Cf. artigos 20.º (alíneas e) e f) do n.º 4), 21.º (n.º 6) e 25.º (n.º 11) do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a redação dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, bem como os artigos 114.º (n.º 6), 119.º (n.º 1), 131.º (n.º 4), 136.º (n.º 1) e 138º (n.º 1) do Regulamento Interno, para as estruturas intermédias (diretores de turma, coordenadores de ciclo, nível ou curso, coordenador de equipa multidisciplinar, coordenador da avaliação interna).

<sup>204</sup> As duas citações são retiradas do preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

<sup>205</sup> Cf. preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a redação dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

<sup>206</sup> No caso do agrupamento vertical, o projeto de intervenção admite a possibilidade de reformulação do projeto educativo (L,602), não surgindo qualquer referência a uma “equipa” de gestão.

progressão do gerencialismo, da quantofrenia e da meritocracia no projeto educativo do mega-agrupamento possa estar relacionada com uma orientação de pendor mais gerencialista do projeto de intervenção, que igualmente já assinalámos.

Entretanto, regista-se o facto de haver um recurso discursivo sistemático “ao capital simbólico e legitimador da dimensão de colegialidade, associada à gestão democrática das escolas” (L. Lima, 2018c, p.47) nos dois projetos de intervenção através da ideia de “equipa” de gestão (E,235,236, 237; F,264,265,267,271,304), tendo em consideração que o capital simbólico da colegialidade e a experiência dos diretores em modelos de gestão anteriores poderiam constituir um fator de apaziguamento na organização e contribuir para a perceção de uma “evolução na continuidade” (L. Lima, 2018c, p.47). Esta persistência da colegialidade no órgão de gestão, não obstante a sua natureza unipessoal, é perceptível na entrevista do diretor (B,82,91) ou no seguinte excerto sobre a composição da “equipa” de gestão no projeto de intervenção de 2009 (E,236):

*Apesar da direção executiva ser um cargo unipessoal, traduzido pela figura do diretor, estamos conscientes da necessidade da colaboração e empenho de uma equipa, coesa e qualificada, para o sucesso de um projeto desta envergadura. Por essa razão, a proposta de composição da equipa que irá dar suporte ao diretor é fundamental para a avaliação da sua capacidade de mobilização da comunidade e de consecução dos seus projetos [...].*

Por outro lado, considerando o projeto de intervenção como um produto de construção coletiva, objeto de negociação “com os [...] membros da direção [e] com os [...] membros do conselho pedagógico” (B,123), o candidato assume-o enquanto documento menos programático e operativo, mas mais enquanto documento de estratégia e de referência, até porque o próprio não se representa como um simples aplicador local das orientações da administração educativa, embora não menospreze o seu posicionamento de mediador entre o “fora” – a administração educativa – e o “dentro” – o mega-agrupamento de escolas -, como afirma neste excerto (B,123):

*Porque um projeto operacional [...] é ver o diretor como o aplicador [...] das medidas da administração central, coisa que eu não me vejo [...] nesse papel. Claro que tenho que fazer alguma mediação, [...] mas isso é como eu vejo [...].*

Ora, o projeto de intervenção da candidatura a diretor do mega-agrupamento de escolas, apresentado em 2013, situa-se em linha com o projeto do candidato a diretor da escola secundária, em 2009, tendo, formalmente, uma estrutura semelhante: as razões da candidatura, um balanço da ação desenvolvida no mandato anterior, a composição da “equipa” de gestão, os problemas diagnosticados nas respetivas organizações, os objetivos ou metas a alcançar, bem como as estratégias, a programação das ações e uma avaliação final (E,230 a E,260; F,265 a F,292). Além disso, em ambos os casos, assume-se que a linha de força da candidatura se inscreve numa lógica de continuidade, seja, no projeto da escola secundária, relativamente ao trabalho desenvolvido desde

2003/2004 (E,229), enquanto presidente do conselho executivo, seja, no projeto de intervenção do mega-agrupamento, em relação ao trabalho realizado no ano de funcionamento da comissão administrativa provisória da nova organização (2012/2013) (F,264).

Da análise aos objetivos do projeto de intervenção de 2009 e das metas do projeto de intervenção de 2013 retira-se a conclusão de que eles são, fundamentalmente, os mesmos (E,252; F,285). Na verdade, nos dois projetos de intervenção repetem-se os seguintes objetivos, alguns dos quais com metas quantitativas definidas: reduzir o insucesso e o abandono escolar; diminuir o nível de indisciplina dos alunos; valorizar o mérito escolar; gerir a diversidade curricular; promover o trabalho em equipa e o trabalho cooperativo; aumentar a eficácia das atividades extracurriculares e de complemento curricular; acompanhar a gestão dos recursos materiais; incutir a noção de prestação de contas na organização; promover a manutenção das instalações; e negociar e/ou acompanhar a reorganização das instalações escolares, no âmbito do programa de modernização desenvolvido pela Parque Escolar. O projeto de intervenção do mega-agrupamento (2013) tem apenas duas metas não previstas no projeto de 2009 para a escola secundária: organizar a articulação inter e intra ciclos e níveis; e estimular o funcionamento de estruturas de representação dos alunos e dos pais e encarregados de educação.

Neste sentido, a listagem dos objetivos dos projetos de intervenção parece sustentar a conclusão de que o perfil da liderança individual do mega-agrupamento reflete uma tentativa de compromisso entre uma liderança de tipo mais implementativo e uma liderança de tipo mais colegial e democrático (Torres, 2011d). Na verdade, como exemplos de um perfil de liderança implementativo, mais próximo das missões meritocrática e gerencialista da escola, do quadro normativo de competências e responsabilidades do diretor e da valorização da produção de resultados escolares, considerados “a essência da liderança escolar” (Bolívar, 2009, p.4), podem referir-se a redução do insucesso, do abandono escolar e dos níveis de indisciplina, a gestão corrente (recursos, instalações), a ênfase na prestação de contas pelos responsáveis intermédios ou o reconhecimento do mérito escolar, embora, curiosamente, este último surja desarticulado em relação a objetivos não explicitados, em nenhum dos projetos de intervenção, de melhoria do sucesso escolar dos alunos, das aprendizagens ou da procura da excelência nos resultados escolares.

Por sua vez, o perfil de liderança colegial e democrático, mais integrado na cultura das escolas do mega-agrupamento, em especial a antiga escola preparatória, em virtude de um processo de construção de mais de duas décadas de gestão democrática, preocupado com a formação para a cidadania ou o funcionamento democrático e participativo da organização, é percetível em diversos objetivos de natureza mais processual, designadamente, a promoção do trabalho em equipa ou de práticas de colaboração, a valorização das estruturas de representação e da participação de alunos e pais e encarregados de educação, a gestão da diversidade curricular, considerada, aliás, não como

uma singularidade da organização, mas como um ponto fraco (E,240), ou a articulação curricular vertical.

Contudo, uma análise mais fina de alguns dos objetivos enunciados nos dois projetos de intervenção, à primeira vista relacionados com um perfil de liderança mais colegial e democrático, estão, na verdade, mais próximos de um perfil de liderança gestor e implementativo. Por exemplo, a “eficácia das atividades extracurriculares e de complemento curricular” dos dois projetos de intervenção não visa potenciar apenas o valor formativo destas atividades, incluindo “os valores da cidadania” (E,283), no sentido do enriquecimento cultural, cívico, artístico ou científico dos alunos, mas promover “a sinergia com o trabalho desenvolvido em sala de aula, contribuindo para a diminuição do insucesso e do abandono” (E,283; F,285). Um outro exemplo pode retirar-se dos objetivos e metas relativos ao trabalho em equipa e colaborativo dos docentes e professores, que pretendem “aumentar a coesão de práticas e atitudes” (E,283; F,285), numa perspetiva de construção de consenso, convergência e homogeneização, em vez de, com base na partilha de experiências, procurar o enriquecimento das práticas profissionais numa ótica de pluralização, dada a reconhecida heterogeneidade socioeconómica e cultural dos alunos e a diversidade das ofertas de formação disponibilizadas pelas escolas do mega-agrupamento.

Em consequência, o reforço das práticas de colaboração constitui uma estratégia de gestão da cultura pela liderança, apostada em desafiar e contrariar o individualismo e o corporativismo dos professores, sendo uma das estratégias sugeridas no âmbito do redesenho da organização, proposto pela liderança pedagógica ou liderança para a aprendizagem (Bolívar, 2009, 2017) com vista à obtenção de resultados escolares, como se verifica neste excerto (F,128):

*O foco foi mesmo as taxas de sucesso e garantir que não haja aquela multidão de jovens que ficam [...] a repetir anos e que são perturbadores em termos de situações de indisciplina [...]. [...] Essa primeira parte está mais ou menos aferida, já conseguimos taxas de sucesso aceitáveis. A outra parte [...] [melhoria nos exames nacionais] tem de avançar. Essa parte é mais difícil porque vai implicar – e eu tenho consciência disso – a alteração do processo de trabalho dos professores com mudanças de lógicas de estar, de trabalhar [...] o processo pedagógico [...] que vai encontrar muitas resistências, mas é por aí que [...] temos que caminhar.*

Na mesma linha, o relatório de avaliação externa, no domínio “Liderança e gestão”, retoma pressupostos e argumentos anteriormente abordados a propósito do estabelecimento de relações lineares entre a cultura organizacional e a excelência académica, atribuindo ao líder um papel crucial na gestão da cultura organizacional para alcançar resultados escolares. Estes pressupostos são claros neste excerto (H,446):

*O diretor protagoniza uma liderança percecionada como empenhada, disponível e interessada em estabelecer estratégias que fomentem o sucesso. Não obstante, a construção da coesão e do sentido de pertença, assente na reflexão e no debate democrático, tem-se revelado um processo*

*moroso e difícil, que ainda não está plenamente consolidado. Para o efeito poderá ser determinante um maior envolvimento do conselho pedagógico na discussão da relação entre as questões pedagógicas e as organizacionais, procurando as soluções que, efetivamente, reforcem o trabalho colaborativo e harmonizem a ação educativa do Agrupamento.*

Assim, os significados atribuídos pelos avaliadores externos neste excerto veiculam, de novo, a perspetiva do movimento integrador na análise da cultura organizacional ao enfatizarem a construção do consenso, da coesão, da harmonia e do sentido de pertença na organização como um fator fundamental para que esta consiga tornar-se eficaz, performativa e excelente, pelo que caberia à liderança do mega-agrupamento, reconhecida como “empenhada, disponível e interessada”<sup>207</sup>, desencadear os mecanismos de gestão e as estratégias necessários à construção de uma cultura com aquelas características. Neste sentido, a reflexão e o debate democrático referidos no relatório são considerados não como aprendizagens relevantes a realizar no seio da organização, num processo participado de construção da decisão, assente na pluralidade e mesmo conflitualidade de visões e pontos de vista dos diversos intervenientes, mas apenas um conjunto de meios destinados a alcançar os fins – o consenso, a harmonia, a convergência e a coesão –, confirmando a ideia de que “as culturas se gerem e transformam ao sabor dos imperativos da gestão, personificados pelo líder” (Torres & Palhares, 2015, p.103).

Em consequência, ao ficarem na penumbra os significados atribuídos pelos avaliadores externos ao “processo moroso e difícil” (H,446) de construção da harmonia, do consenso organizacional e do sentido de pertença, pode, porventura, admitir-se a hipótese de que os mecanismos democráticos de reflexão e debate plural são considerados pouco eficazes, morosos e de resultados imprevistos, correndo o risco de, a breve prazo, poderem ser entendidos como obstáculos à consecução rápida daqueles fins. Mesmo a pretensa ampliação da democracia na escola que alguns admitiram como construção possível a partir da criação de modalidades de trabalho colaborativo entre os professores, não modificou substantivamente este cenário de desconfiança em relação ao pluralismo democrático na organização, na medida em que, como o próprio relatório sugere, a colaboração ficou prisioneira dos objetivos de harmonia e homogeneização da ação educativa, em alternativa à diversidade de soluções inerentes ao desenvolvimento da autonomia profissional do professor.

Na verdade, “os mecanismos democráticos de reflexão e debate plural” (F,128) que concretizem a participação na tomada de decisão - a dimensão da vida democrática das escolas “que se revelou mais exigente e mais difícil de conseguir” (L. Lima, 2018c, p.33) -, parecem ter revelado crescentes dificuldades de implementação no mega-agrupamento, tendo em conta situações em que professores referem a falta de uma cultura de diálogo na organização (G,400), a

<sup>207</sup> Registe-se que, reconhecendo dificuldades de liderança numa organização complexa como o mega-agrupamento de escolas, há professores a sustentar que a liderança é “muito mais que as necessárias e indispensáveis competências pessoais de bom relacionamento e disponibilidade para atender” os diversos intervenientes (G,342)

ausência de informação e discussão interna no processo de negociação entre a autarquia e o ministério da educação sobre o contrato interadministrativo municipal (G,297), a falta de atenção da liderança relativamente às propostas e sugestões que são apresentadas (G,299,309), a escassa atenção prestada a decisões tomadas em órgãos intermédios, transmitidas pelos respetivos responsáveis (G,299), as deficiências ao nível do processo de comunicação (G,303,308,325), a inexistência de “um processo decisório partilhado e democrático” (G,325) sobre aspetos importantes da organização, em particular a participação no projeto de flexibilidade curricular (G,342,352) e o desprezo por formas eletivas de designação de representantes do mega-agrupamento (G,350,373).

No mesmo sentido, a perceção dos alunos em relação à liderança individual apresenta-se bastante crítica quer devido à escassez ou mesmo ausência de interações daquela com os alunos, quer devido ao modo como são realizados o acompanhamento e a regulação da vida da escola, visando o diagnóstico de problemas e a procura de soluções para eles, quer ainda devido ao papel limitado que os alunos entendem dispor na organização. Esta perspetiva encontra-se nas seguintes declarações (C,170):

*Nós [...] temos que estar aqui para aprender e o diretor [...] saber da escola, [...] não [...] dos alunos em si. Eu quero saber as ideias dele, como ele acha que funciona sem se preocupar com que se realmente funciona. [...] Ele mete as regras e há coisas que não funcionam e ele não está [preocupado]. Eu acho que este ano, se vi o diretor duas vezes, foi muito. Ele não tem qualquer interação com os alunos. [...] E acho que para um diretor numa escola ele precisa de saber em que escola [...] está, como é que as coisas estão a correr. Eu não acho que tenha qualquer voz nesta escola.*

Esta perspetiva não é, contudo, consensual entre os alunos, uma vez que, aceitando embora as limitações existentes em relação à sua intervenção na vida da escola, alguns reconhecem que o diretor ouve, por vezes, os alunos, em particular através da realização de reuniões com delegados de turma, e informa-os, como aconteceu recentemente com o processo de avaliação externa, para cuja preparação foi realizada uma reunião com os alunos (C,171):

*P1 – [...] Não temos um grande papel cá na escola, pode parecer que o diretor não se preocupa, mas é verdade que o diretor convoca reuniões com delegados [...]. Ainda há pouco tempo houve uma reunião [...] com a associação de estudantes porque [...] houve [...] uma avaliação externa [...].*

Em conclusão, a liderança individual do mega-agrupamento, centrada no diretor, parece enquadrar-se num perfil caracterizado pelo seu hibridismo, onde a liderança sem rosto surge com alguma preponderância em relação a outros perfis. Na verdade, a reprodução de orientações externas de política educativa, a prioridade atribuída à prestação de contas ao nível interno e a valorização da obtenção de resultados escolares constituem eixos fundamentais das orientações e da ação do diretor. Há, no entanto, alguns sinais de dispersão na liderança, considerando o reforço

da regulação central desde meados da década passada e, simultaneamente, o peso que a regulação sociocomunitária tem assumido desde 2015, no contexto do aprofundamento da municipalização da educação, não obstante o município ter implementado medidas previstas no contrato interadministrativo municipal de forma inconsistente, além de retardar a elaboração de um plano estratégico educativo municipal. Finalmente, surgem afloramentos de uma liderança negociada, em particular devido à progressiva afirmação da autarquia como agente com interesse na educação, embora, no plano interno, perante a diversidade de significados atribuídos pelos atores às orientações externas e internas e a conflitualidade daí emergente, a negociação se tenha situado, sobretudo, num plano eminentemente discursivo.

### **5.3. As lideranças colegiais**

No regime de administração e gestão das escolas e agrupamentos introduzido em 2008, o conselho geral surge enquanto “o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola”<sup>208</sup>, concretizando as dimensões democráticas de colegialidade e de eletividade da maioria dos seus membros, bem como a concretização do princípio de participação democrática da comunidade na administração escolar (L. Lima, Sá & Silva, 2017).

Assim, a liderança colegial do conselho geral do mega-agrupamento objeto deste estudo foi qualificada como positiva pelos avaliadores externos, que relevaram o exercício de competências normativamente estabelecidas como a “análise de documentos estruturantes e dos relatórios de monitorização, intervindo através de deliberações fundamentadas” (H,447). Estes significados parecem veicular a persistência de uma intervenção de natureza meramente burocrática do órgão de direção; de facto, a análise da liderança de um órgão colegial pode abarcar ainda a transformação das deliberações e recomendações em orientações internas para a ação e a sua efetiva implementação, o que pode interpretar-se a partir do acompanhamento da atividade do conselho geral durante um ano letivo, procurando relacionar os assuntos abordados e as recomendações produzidas com as missões da organização a que já nos referimos neste capítulo<sup>209</sup> (Tabela 22).

De um modo geral, os assuntos abordados pelo conselho geral enquadram-se no exercício das competências atribuídas por lei ao órgão, reproduzidas de forma integral pelo Regulamento Interno<sup>210</sup>, designadamente a aprovação, monitorização ou alteração de documentos fundamentais de orientação estratégica do mega-agrupamento (projeto educativo, regulamento interno, planos anual e

---

<sup>208</sup> Cf. n.º 1 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. O n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) restringe a direção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos a “órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente”, pelo que a presença de pais e encarregados de educação, autarquia e comunidade local no órgão de direção só é possível de entender à luz dos princípios de “integração comunitária” (n.º 1 do artigo 48.º da LBSE) dos estabelecimentos de educação e ensino e de “participação de todos os implicados no processo educativo” (n.º 2 do artigo 48.º).

<sup>209</sup> O ano em referência para o acompanhamento da atividade do conselho geral foi 2017/2018, tendo sido analisadas as atas de oito reuniões efetuadas nesse ano.

<sup>210</sup> As competências estão definidas no artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Estas competências estão reproduzidas no artigo 95º do Regulamento Interno de 2012/2013 (artigo 94.º a partir do RIA de 2015/2016).

plurianual, linhas de orientação do orçamento e relatório de contas de gerência), documentos decorrentes de orientações da administração educativa (plano de melhoria, plano estratégico de promoção do sucesso escolar) e domínios de intervenção específicos do órgão (relacionamento com a comunidade, ação social escolar, decisão sobre recursos).

Tabela 22

*O conselho geral do mega-agrupamento em ação: assuntos abordados e recomendações produzidas (2017-2018)*

Assuntos abordados	Freq.	Recomendações	Freq.
• Plano anual de atividades.	5	• Reforçar a sensibilidade dos pais para a indisciplina dos alunos.	4
• Resultados escolares dos alunos.	4	• Reforçar a reflexão interna sobre fatores responsáveis pelos (maus) resultados escolares e definir estratégias.	3
• Funcionamento do Núcleo de Intervenção e Apoio ao Aluno.	3	• Melhorar o acompanhamento dos alunos no caso de ausência do professor.	2
• Orçamento do Agrupamento.	3	• Melhorar a articulação entre atividades dos departamentos e das turmas.	2
• Projeto Educativo.	2	• Reforçar o orçamento do mega-agrupamento.	2
• Crédito horário.	2	• Estimular a participação da comunidade nas atividades escolares.	1
• Projeto Curricular do Agrupamento.	1	• Reforçar a visibilidade das atividades interdisciplinares.	1
• Orientações dos Cursos Profissionais.	1	• Melhorar a recolha de dados para determinados indicadores.	1
• Regulamento Interno.	1	• Prestar mais atenção ao apoio educativo a alunos.	1
• Plano Plurianual de Atividades.	1	• Prestar mais atenção a propostas de melhoria do plano anual de atividades.	1
• Plano Estratégico de Promoção do Sucesso Escolar.	1	• Melhorar processos de dinamização da participação cívica e democrática da comunidade escolar.	1
• Relatório de contas de gerência.	1		
• Bolsas de mérito.	1		
• Manuais escolares.	1		
• Recurso de medida disciplinar a aluno.	1		
• Plano de Melhoria.	1		
• Funcionamento das AEC.	1		
• Patrono de escola básica.	1		
• Exposição sobre eleição de representantes de professores no conselho municipal de educação.	1		
• Componente não letiva de professores.	1		
• Calendário escolar.	1		
• Desporto Escolar.	1		
• Acompanhamento de turmas sem professor.	1		

Fonte: Elaboração própria a partir de atas do Conselho Geral (2017/2018)

Assim, excluindo estes três tipos de assuntos, a atividade do conselho geral desenvolvida por iniciativa própria centrou-se na análise dos resultados escolares do mega-agrupamento, da componente não letiva de professores, da atribuição de bolsas de mérito, do acompanhamento de turmas sem professor, da definição do patrono da escola básica e da eleição dos representantes dos docentes no conselho municipal de educação. Como se verifica, refletindo a orientação externa de sobrevalorização dos resultados escolares, presente nas opções do diretor e nas orientações do mega-agrupamento, este foi um dos assuntos que mais preocupou o conselho geral, tendo sido objeto de apreciação em quatro reuniões. A este propósito, foram produzidas três recomendações no sentido de se analisarem os fatores que podem explicar os resultados escolares alcançados pelo mega-agrupamento, considerados insuficientes, e de se elaborarem estratégias de superação e melhoria, incluindo, entre estas, a abordagem à problemática da indisciplina, visto que, segundo o



conselho geral, “existe uma correlação direta, significativa, entre os problemas disciplinares, o excesso de faltas e o insucesso escolar”<sup>211</sup>.

Por outro lado, a par da sensibilização quer dos pais e encarregados de educação, no sentido de os estimular para a necessidade de colaboração com a organização a fim de fazer face à indisciplina dos alunos, quer da autarquia, a propósito das dificuldades orçamentais sentidas, o conselho geral produziu duas recomendações relacionadas com as missões democráticas do mega-agrupamento: um apelo à participação dos encarregados de educação nas atividades escolares e ao reforço da participação cívica e democrática da comunidade escolar. Quanto à primeira recomendação, constituía uma “fragilidade” já identificada para a escola secundária (I,522), dado que a participação dos pais no agrupamento vertical era considerada positiva (J,564), admitindo os avaliadores externos, em 2017, que este “ponto fraco” tenha sido superado (H,449). Relativamente à segunda recomendação, tem um carácter retórico, na medida em que foi produzida no contexto de legitimação da decisão do diretor de prescindir de um ato eleitoral interno para a escolha dos candidatos do mega-agrupamento à eleição para os representantes dos docentes no conselho municipal de educação, como atrás analisámos.

Neste sentido, a intervenção do conselho geral, após ter registado um período de alguma “apatia” (G,299), tornou-se um pouco mais visível no quotidiano do mega-agrupamento a partir de 2016, em particular devido à realização de diversas eleições para representantes (G,322,346,348), à recondução do diretor para um novo mandato (G,332,343), à organização de eleições no âmbito do orçamento participativo (G,343,390) e à relação com a autarquia devido às dificuldades orçamentais da organização (G,379). No entanto, tem-se verificado uma “tendência burocrática para que o órgão unipessoal de gestão se sobreponha em poder ao órgão coletivo de direção” (L. Lima, Sá & Silva, 2017, p.229) na medida em que este, não dispondo de competências, recursos e comissões especializadas no seu interior (L. Lima, 2018c), privilegia a aprovação de documentos de orientação da política educativa e relatórios produzidos por outros órgãos.

Por sua vez, o conselho pedagógico constitui, hoje, um órgão “fortemente minorizado e constituído maioritariamente com base em inerências” (L. Lima, Sá & Silva, 2017, p.251)<sup>212</sup>, sem competência para eleger o seu presidente, como outrora acontecia<sup>213</sup>, sendo, por isso, presidido pelo diretor, que se lhe refere como “um órgão de consulta hoje” (B,82). Esta perceção radica no conjunto de competências atribuídas ao órgão, consistindo, sobretudo, na elaboração de propostas e pareceres, com exceção da definição de critérios de acompanhamento pedagógico e avaliação dos alunos, de princípios de articulação e diversificação curricular, de adoção de manuais escolares, de

---

<sup>211</sup> Cf. ata n.º 6-2017/2021, de 23/04/2018, do conselho geral.

<sup>212</sup> No caso do mega-agrupamento, o conselho pedagógico é constituído por 18 elementos: o diretor, 8 coordenadores de departamento curricular, 5 coordenadores de ciclo, nível ou curso e 4 coordenadores de outros serviços (biblioteca, serviço de psicologia e orientação, avaliação interna e segurança).

<sup>213</sup> Por exemplo, no regime introduzido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (artigo 26.º).

critérios para a elaboração de horários, de requisitos para a contratação de pessoal docente e da elaboração do plano de formação do pessoal docente<sup>214</sup>.

Neste sentido, as orientações internas e as práticas reproduziram esta posição subalterna do conselho pedagógico na arquitetura e na cultura organizacional do mega-agrupamento<sup>215</sup>, aspetos cuja perceção no interior da organização atrás fizemos referência, considerando quer pontos de vista de professores quer mesmo de líderes intermédios (G,299), evidenciando o que L. Lima, Sá e Silva qualificam como a “crise da colegialidade” (2017, p.240). Neste sentido, diversos participantes consideraram que o órgão não mobilizou adequadamente os professores para o debate de questões como a definição de critérios de avaliação dos alunos e a sua relação com o reforço da seletividade da avaliação interna (G,303,316,328,330,362,376,384), o esgotamento progressivo do modelo das “jornadas pedagógicas” e a falta de pertinência de algumas atividades de formação de professores (G,297,315,351,352,367), a deficiente auscultação dos departamentos curriculares em decisões sobre a avaliação dos alunos, em particular a realização de provas de aferição e as provas nacionais de 4.º e 6.º anos (G,309), a pertinência de atividades como a “escola ativa” (G,312), a falta de envolvimento dos departamentos curriculares na reflexão e decisão sobre o projeto de autonomia e flexibilidade curricular (G,341,342,344,352,388,395,402) ou as contradições do conselho sobre a realização de testes comuns (G,360).

Assim, a referência ao papel que os avaliadores externos atribuem ao conselho pedagógico, no que se refere à necessidade de “discussão da relação entre as questões pedagógicas e as organizacionais” (H,446), bem como à procura de soluções futuras, sendo pertinente face à falta de envolvimento e participação dos departamentos curriculares na construção das decisões, parece paradoxal no conjunto de significados contidos no relatório sobre o órgão. Na verdade, este relatório não apresenta qualquer balanço da atividade do conselho pedagógico, repercutindo, certamente, a reduzida autonomia decisória atribuída desde as orientações externas de 2008, que o tornaram, claramente, dependente da vontade do diretor, o que se refletiu na perda progressiva da sua capacidade de liderança na organização escolar.

#### **5.4. As lideranças intermédias**

As três áreas da organização pedagógica intermédia das escolas, identificadas, em 1998, pelas orientações nacionais<sup>216</sup> - a articulação e a gestão curricular; a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades das turmas ou grupos de alunos; e a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso - apresentavam já alguma tradição no Portugal democrático. A partir de 2008, foi

---

<sup>214</sup> Cf. artigo 33.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a redação dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

<sup>215</sup> O posicionamento relativamente secundário do conselho pedagógico na arquitetura e na cultura organizacional do mega-agrupamento pode inferir-se, por exemplo, do facto de, no respetivo sítio da internet, na entrada “O Agrupamento”, que integra, entre outras, uma subentrada designada “Órgãos de gestão”, nesta surgirem, apenas, a “Direção” (diretor, subdiretora, adjuntos, assessores e coordenadores de estabelecimento) e “Conselho Geral”, sem qualquer referência ao Conselho Pedagógico.

<sup>216</sup> Cf. Artigo 34.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. A articulação e gestão curricular era a mais recente, considerando a primazia da gestão de programas de disciplinas, o atraso dos estudos sobre currículo e a novidade dos agrupamentos de escolas.

acrescentada uma quarta área, no contexto das mudanças introduzidas na avaliação do desempenho do pessoal docente<sup>217</sup>.

Para a área da articulação e gestão curricular, as orientações nacionais generalizaram os departamentos curriculares, estruturas relativamente recentes na organização intermédia das escolas<sup>218</sup>, onde estavam inseridos os grupos de recrutamento e as diversas disciplinas ou áreas disciplinares dos planos de estudos dos diferentes níveis e ciclos, que, desde os anos setenta, haviam sido responsáveis pela coordenação e gestão do processo de ensino. As atividades das turmas, bem como o acompanhamento e avaliação dos alunos eram asseguradas, desde os alvores da democracia, por estruturas diferenciadas, desde o educador na educação pré-escolar, ao professor titular no 1.º ciclo e aos conselhos de turma, coordenados por diretores de turma no 2.º e 3.º ciclo e no ensino secundário. Por sua vez, a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso, competiria a um coordenador, cuja ação era desenvolvida em conselhos de diretores de turma, embora, em 1998, as orientações nacionais previssem a possibilidade de a escola definir alternativas a esta coordenação pedagógica nos cursos do ensino secundário<sup>219</sup>. Quanto à avaliação do desempenho, foi criada uma secção de avaliação do conselho pedagógico, designada, por vezes, comissão de coordenação da avaliação do desempenho docente<sup>220</sup>. Finalmente, a partir de 2008, as orientações nacionais reconheceram às escolas a possibilidade de definir outra(s) área(s) para a sua organização intermédia, bem como as respetivas estruturas, incluindo as da sua coordenação.

As orientações nacionais de 1998 não estabeleciam quaisquer restrições quanto ao número de departamentos curriculares a criar. Contudo, a partir de 2008, novas orientações introduziram constrangimentos à autonomia das escolas e agrupamentos de escolas na medida em que o número de departamentos curriculares passou a estar limitado a quatro, no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, podendo atingir os seis, se o agrupamento integrasse também a educação pré-escolar e o 1.º ciclo<sup>221</sup>. Posteriormente, as orientações nacionais aboliram estas limitações relativamente ao número e composição dos departamentos curriculares, remetendo a definição da sua morfologia para a autonomia curricular e pedagógica da organização, a concretizar no respetivo regulamento interno<sup>222</sup>.

O processo de designação dos diversos responsáveis pelas estruturas intermédias era diferenciado, prevendo-se que os coordenadores de departamento curricular seriam eleitos pelos e entre os membros do departamento respetivo, enquanto os diretores de turma eram nomeados pelo

---

<sup>217</sup> As mudanças na avaliação do desempenho docente foram introduzidas pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro (cf. M. Sanches, 2008).

<sup>218</sup> Os departamentos curriculares surgiram em 1991 através do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que implementou um novo regime de direção, administração e gestão das escolas, a título experimental.

<sup>219</sup> Cf. artigos n.ºs 42.º, 43.º, 44.º e 45.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

<sup>220</sup> Cf. Decretos Regulamentares n.ºs 2/2008, de 10 de janeiro, 2/2010, de 23 de junho, e 26/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>221</sup> Na verdade, a estrutura curricular em seis departamentos foi definida no ano anterior, através do Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio, por ocasião do primeiro concurso para professores titulares, embora este diploma explicitasse que esta organização seria, apenas, para efeitos de concurso, “não prejudicando a atual organização dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” (n.º 4 do artigo 4.º). Quando o n.º 3 do artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, estabeleceu a regra de quatro ou seis departamentos, as escolas, geralmente, reproduziram a legislação anterior para a definição da sua composição.

<sup>222</sup> Cf. n.º 3 do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

órgão de gestão. As orientações nacionais eram omissas quanto aos coordenadores pedagógicos de ano, ciclo ou nível e aos coordenadores das disciplinas – as subestruturas dos departamentos curriculares -, embora na cultura das escolas estivesse consolidada, desde a década de setenta, a prática de realização de eleições entre os diretores de turma e os professores da disciplina, respetivamente.

Como já referimos, a partir de 2008, as orientações nacionais passaram a atribuir apenas ao diretor a competência para a designação do coordenador de departamento curricular, cujo mandato coincidia com o daquele, e podia, a todo o tempo, ser por ele exonerado<sup>223</sup>. Desta forma, concretizava-se, através da nomeação dos responsáveis intermédios pelo órgão de gestão da organização, o desaparecimento da eleição pelos pares do responsável pela coordenação da aplicação do currículo e do programa (tradicionalmente, o delegado de disciplina e, mais recentemente, o coordenador de departamento curricular), pelo que a legitimidade do coordenador de departamento dependia agora da adequação do seu perfil aos objetivos definidos pelo diretor, da relação de confiança estabelecida com ele e da qualidade do seu desempenho, meramente segundo a interpretação e a avaliação efetuada pelo órgão unipessoal<sup>224</sup>.

Ora, em 2003, a escola secundária tinha definidas, como estruturas de orientação educativa, os departamentos curriculares, os conselhos de turma, os conselhos de diretores de turma, os conselhos de área curricular não disciplinar (estudo acompanhado, formação cívica, área de projeto) e os diretores de curso<sup>225</sup>. Neste sentido, estavam em funcionamento nove departamentos curriculares (estudos portugueses, línguas estrangeiras, ciências exatas, ciências sociais e humanas, ciências experimentais, economia e gestão, tecnológico, expressões e educação física), prevendo-se, no caso de departamentos multidisciplinares, a criação de áreas disciplinares e do respetivo coordenador de área. Os conselhos de área curricular não disciplinar eram equivalentes a departamento curricular, tendo sido eliminados a partir de 2005/2006. Por sua vez, a ação dos diretores de turma seria coordenada pelos respetivos coordenadores pedagógicos, em número de três, para o 3.º ciclo, o ensino secundário e o ensino recorrente noturno (básico e secundário). Os diretores de curso destinavam-se ao acompanhamento dos cursos do ensino secundário diurno, cursos profissionais, cursos tecnológicos e cursos de educação e formação. Consoante a orientação nacional em vigor e a cultura da escola, eram eleitos, por períodos de três anos, os coordenadores de departamento curricular, os coordenadores de área disciplinar e os coordenadores pedagógicos.

Estas estruturas intermédias mantiveram-se no essencial até 2007/2008. Em junho deste ano, os departamentos curriculares, reproduzindo a orientação nacional já referida, foram limitados a quatro (línguas, ciências sociais e humanas, matemática e ciências experimentais e expressões),

---

<sup>223</sup> Cf. n.ºs 4, 5 e 6 do artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

<sup>224</sup> Entretanto, face a alguma contestação surgida relativamente à designação do coordenador de departamento curricular, uma alteração efetuada em 2012 nas orientações nacionais criou uma solução de compromisso, uma vez que passou a competir ao diretor a iniciativa de apresentação de uma lista ao departamento curricular, com a identificação de três nomes, sendo eleito para o cargo o professor que reunisse o maior número de votos favoráveis dos respetivos membros (cf. as alterações aos n.ºs 7 e 8 do artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

<sup>225</sup> Cf. artigo 51.º e seguintes do Regulamento Interno (2.ª revisão – 2002/2003).

sendo os respetivos coordenadores “coadjuvado[s] por chefes de equipa disciplinar ou multidisciplinar sempre que tal for considerado necessário pelo coordenador”<sup>226</sup>. Neste sentido, os coordenadores de disciplina ou área disciplinar, organizados num conselho de coordenação do departamento curricular, transformaram-se em “chefes de equipa”, uma expressão importada do contexto de empresa, fábrica ou oficina, dependendo a sua criação e sobrevivência da interpretação do coordenador de departamento curricular, do qual eram simples “coadjuvantes”.

Os coordenadores pedagógicos passaram a ser sete (ensino básico, ensino secundário regular, educação e formação, ensino profissional, ensino secundário recorrente, educação e formação de adultos e educação extraescolar), mantendo-se os diretores de curso para os cursos profissionais, os cursos tecnológicos e os cursos de educação e formação. Por outro lado, a organização intermédia da escola secundária complexificou-se, visto que foram criadas estruturas e respetivos coordenadores, para projetos como as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) ou PTE (Plano Tecnológico da Educação, a partir de 2010), acompanhamento de turmas sem professor, projeto “Por melhor disciplina”, avaliação interna, tutorias, organização de eventos, segurança interna, educação para a saúde, ambiente, coro da escola e núcleo de integração e apoio aos alunos (este, desde 2010). Finalmente, foi criada a comissão de coordenação da avaliação do desempenho docente, constituída pelo presidente do conselho pedagógico e por quatro professores deste órgão, integrados na recém-criada categoria de professor titular.

A eleição desapareceu (quase) totalmente da organização intermédia da escola, obliterando o conteúdo de uma cultura organizacional caracterizada até então pela existência de mecanismos democráticos na designação de responsáveis e coordenadores de estruturas intermédias, passando a vigorar uma lógica hierárquica *top-down* de extração gerencialista, uma vez que a “direção” (o diretor, de acordo com a alteração introduzida no Regulamento Interno, em novembro de 2010) passou a designar, além dos diretores de turma e de curso, os coordenadores pedagógicos e os coordenadores de departamento curricular, enquanto estes, por sua vez, nomeavam os chefes de equipa disciplinar ou multidisciplinar.

Relativamente ao agrupamento vertical de escolas, as suas orientações internas reproduziram, globalmente, as orientações nacionais<sup>227</sup>. Assim, foram criados seis departamentos curriculares (Pré-escolar, 1.º ciclo, Línguas, Matemática e Ciências Experimentais, Ciências Sociais e Humanas e Expressões) e especificadas as competências dos seguintes órgãos: coordenador de departamento, decalcadas de legislação anterior de caráter nacional; educadores de infância; professores titulares do 1.º ciclo; conselhos de turma; diretores de turma; conselho de docentes titulares do 1.º ciclo; conselhos de diretores de turma do 2.º e 3.º ciclos; coordenadores de ciclo; e conselhos de turma, conselhos de professores titulares do 1.º ciclo e conselhos de diretores de turma. Como órgãos intermédios próprios, o regulamento interno do agrupamento vertical previa o coordenador das áreas

---

<sup>226</sup> Cf. alínea a) do n.º 3 do artigo 86.º do Regulamento Interno (5.ª revisão – 2007/2008).

<sup>227</sup> Cf. artigo 82.º e seguintes do Regulamento Interno (2010).

curriculares não disciplinares (formação cívica, estudo acompanhado e área de projeto), um coordenador de projetos, um coordenador da equipa PTE (Plano Tecnológico da Educação, um programa governamental de modernização tecnológica das escolas, criado em setembro de 2007) e um coordenador dos serviços de educação especial.

Após a criação do mega-agrupamento de escolas, a sua organização intermédia foi definida no regulamento interno de 2012, tendo-se seguido de perto o regulamento da escola secundária com as alterações que a presença de dois novos ciclos (o 1.º e o 2.º) e de um outro nível (a educação pré-escolar) impuseram. Além disso, este novo regulamento interno incorporou as orientações nacionais de 2012, a propósito da designação do coordenador de departamento curricular. Assim, foram identificadas as seguintes estruturas intermédias<sup>228</sup>: departamentos curriculares (organizados em equipas disciplinares ou multidisciplinares), direções de turma, coordenações pedagógicas (educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclo, ensino secundário, cursos profissionais, educação e formação de adultos e educação extraescolar), diretores de curso, conselho de docentes (1.º ciclo) e conselho de coordenação de ano (1.º ciclo). Os departamentos curriculares passaram a ser seis, prevendo-se, além dos quatro existentes, que integravam os professores do 2.º e 3.º ciclo e ensino secundário, os departamentos do 1.º ciclo e da educação pré-escolar. Na origem desta solução organizativa, estava a necessidade de se responder ao imperativo de articulação curricular vertical, um dos objetivos fulcrais enunciados pela administração educativa para a constituição dos mega-agrupamentos.

Entretanto, a efetiva aplicação destas orientações suscitou algumas alterações morfológicas, introduzidas no regulamento interno, em 2016, que acrescentaram, aos já existentes, dois novos departamentos curriculares, o do 2.º ciclo e o da Educação Especial. O sentido da primeira mudança foi analisado em secção anterior. Quanto à segunda mudança, correspondeu à afirmação progressiva do apoio pedagógico a alunos com necessidades educativas especiais e dos respetivos profissionais desde que, em 2006<sup>229</sup>, fora criado o grupo de recrutamento de educação especial, o que levou, finalmente, à constituição de um departamento curricular.

No plano retórico, o diretor explicitou, em diversos momentos, a orientação interna no sentido de valorizar as lideranças intermédias do mega-agrupamento, associadas a cargos e funções do organograma, como coordenador de estabelecimento (B,93,114) ou coordenador de departamento curricular (B,91). Com esta orientação, o diretor pretendia esbater a imagem de um órgão de gestão unipessoal dotado de um excessivo conjunto de poderes atribuídos desde 2008, consoante se verifica neste excerto (B,82):

*Há [...] questões que eu [...] procurei [...] que é criar um conjunto de lideranças intermédias e nunca tentei ficar [...] com o poder total nas minhas mãos, que existe [...] quando [...] surge o cargo de diretor, centraliza-se no diretor muitas competências e capacidades.*

---

<sup>228</sup> Cf. artigo 117.º e seguintes do Regulamento Interno (2012/2013).

<sup>229</sup> Cf. o Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro.

O fundamento para esta estratégia interna de descentralização, que já havia sido encetada na escola secundária, parece assumir uma natureza instrumental, considerando que o crescimento da organização tornava “impossível uma pessoa só controlar tudo o que se passa” (B,84). Assim, a criação do mega-agrupamento conferiu uma premência mais aguda a esta orientação interna, pelo facto de a nova organização constituir “uma comunidade maior [...], mais dispersa” (B,92), embora a preparação dos responsáveis para serem capazes de assumir mais responsabilidades e competências, se tenha defrontado com o facto de o extinto agrupamento vertical viver até 2012 “à volta de uma pessoa [...] que mandava muito e eles limitavam-se a cumprir” (B,92).

Entretanto, vejamos dois incidentes críticos ocorridos com lideranças intermédias: o primeiro, a propósito da eleição de um coordenador de departamento curricular e o segundo relativo à demissão de um chefe de equipa disciplinar. Com eles, pretende-se analisar o modo como estas orientações foram efetivamente implementadas, em particular, que significados os diversos atores construíram e partilharam a partir delas e como os transformaram em lógicas de ação, tentando quer esclarecer os consensos, os acordos, as tensões e os conflitos que aquelas orientações suscitaram, quer a forma como se articularam com a cultura organizacional do mega-agrupamento de escolas, em especial como se conjugou a persistência de representações e práticas de carácter democrático perante a progressiva afirmação de uma organização intermédia em que, numa lógica gerencialista, a quase totalidade dos seus responsáveis passou a ser escolhida pelo diretor.

### **5.5. Incidente crítico: a eleição de coordenador de departamento curricular**

De um modo geral, as orientações internas relativas à organização intermédia não suscitaram reação visível no mega-agrupamento, designadamente, de oposição, por parte dos departamentos curriculares enquanto coletivos, o que pode interpretar-se como uma acomodação coletiva dos educadores e professores em relação a essas orientações e ao modo como elas têm sido aplicadas no concreto ao longo do tempo<sup>230</sup>. No entanto, alguns professores, por vezes, de forma isolada, lamentavam a perda da liberdade e contestavam a ausência de autonomia dos departamentos curriculares na atualidade face à que usufruíam outrora na eleição dos seus coordenadores pelo coletivo, bem como a dependência do coordenador eleito em relação ao diretor, propondo a designação democrática dos responsáveis intermédios e o funcionamento colegial dos órgãos<sup>231</sup>.

Num dos departamentos curriculares, no processo de designação dos coordenadores de departamento realizado em 2017, coincidindo com o início do segundo mandato do diretor, após a receção da lista para a eleição, dois dos nomes nela incluídos comunicaram ao diretor a sua

---

<sup>230</sup> L. Lima, Sá e Silva (2017) referem, também, com surpresa, esta ausência de “grandes contestações ou resistências” (p.247) nas escolas a esta designação pelos diretores dos responsáveis pelas estruturas intermédias, se considerarmos o facto de esses responsáveis serem eleitos até 2008.

<sup>231</sup> A eleição dos responsáveis intermédios e a colegialidade de órgãos e estruturas foi reivindicada, em particular, no incidente crítico analisado a propósito da designação dos candidatos do mega-agrupamento de escolas na eleição para os representantes dos docentes no conselho municipal de educação (cf. G,377) e nas propostas de um dos grupos na revisão do projeto educativo de 2016 (cf. G,308).

indisponibilidade para o exercício do cargo, alegando motivos diversos, desde a falta de motivação à desadequação do perfil pessoal face ao conjunto de competências previstas para o cargo (G,350). Apesar disso, o diretor manteve a lista, que apresentou na reunião do referido departamento, tendo o terceiro nome assumido a mesma posição dos restantes. Perante a complexidade da situação, um membro do departamento sugeriu que o diretor elaborasse uma outra lista, garantindo, previamente, a anuência dos nomes a propor para o exercício do cargo. Esta proposta não teve acolhimento da parte do diretor, uma vez que o próprio forçou a votação nos três nomes por si propostos. Realizado o escrutínio, em que se abstiveram 35% dos 37 membros presentes, a candidata que obteve o número mais elevado de votos (doze) apresentou, formalmente, a sua escusa para o exercício do cargo, pelo que, dias após, foi convocada nova reunião de departamento (G,353). Apresentada nova lista pelo diretor, o debate prévio à eleição foi dominado por duas questões suscitadas por dois integrantes da lista: por um lado, a eleição do coordenador de departamento curricular “não decorre de nenhum ato voluntário do professor” (G,353); por outro, a repetição da eleição era uma evidência da “desigualdade de tratamento” (G,353) entre os professores do departamento, sendo a nova lista interpretada como uma “segunda escolha” do diretor (G,353).

Uma parte do departamento rebateu estas duas posições (G,353). Assim, o estatuto da carreira docente não estabelece, enquanto deveres gerais (artigo 10.º) ou específicos em relação à escola (artigo 10.º B), o dever ou a obrigação de o educador ou professor aceitar o cargo para o qual tenha sido eleito ou designado, estando essa obrigação, apenas, prevista para os casos em que o educador ou professor tenha obtido qualificação para o exercício de “outras funções educativas” (artigo 57.º do ECD), situação que não ocorria na eleição para o cargo de coordenador de departamento. Além disso, a aceitação da ideia de, numa organização como a escola, dotada de uma singularidade que decorre da sua dimensão moral, na aceção anglo-saxónica (W. Greenfield, 2000; Fullan, 2003; Sergiovanni, 2004a), alguém ser indicado para o exercício de um cargo sem a sua prévia concordância ou, pior, em manifesta oposição à sua vontade, traduzia um profundo desprezo pela pessoa e, deste modo, uma grosseira violação de um aspeto estruturante de uma cultura humanista e democrática, definida na missão do mega-agrupamento<sup>232</sup>.

A nova liderança optou por não realizar qualquer reunião plenária, circunscrevendo o funcionamento do departamento apenas a reuniões de carácter disciplinar (G,365). Os argumentos invocados para esta opção oscilaram entre a ausência de assuntos que pudessem suscitar o interesse de professores de quatro formações disciplinares distintas – argumento paradoxal na medida em que o objetivo fulcral do departamento é, justamente, a articulação curricular, necessidade ainda mais premente em ano de início do projeto de autonomia e flexibilidade curricular a que o mega-agrupamento aderiu, como se analisará - ou a inutilidade de reuniões plenárias “por

---

<sup>232</sup> Os argumentos constam da ata da reunião do departamento curricular (cf. G,353).



nelas não se discutir qualquer assunto de interesse, apenas dois ou três colegas usarem com frequência da palavra” ou “nelas não se chegar a quaisquer conclusões válidas”<sup>233</sup>.

Ora, considerando a dinâmica dos conflitos curriculares (Paraskeva, 2000) travados hoje na escola, caracterizada pela preponderância de disciplinas como o Português e a Matemática (Teodoro, Brás & Gonçalves, 2011), com a consequente desvalorização e mesmo subordinação de saberes das ciências sociais e humanas, uma parte do departamento insistiu na necessidade de um funcionamento mais democrático, que permitisse a assunção de uma posição coletiva no conflito de perspectivas pedagógicas, curriculares e organizacionais em curso, como pode inferir-se de um extrato desta ata de um dos grupos disciplinares do departamento<sup>234</sup>:

*Neste sentido, a estratégia utilizada até agora, que tem passado apenas pela reunião de subgrupos dentro do departamento, como na presente reunião, jamais permitirá a construção das solidariedades no departamento que lhe permitem ter uma voz num terreno em que o conflito pela preponderância no currículo, ora mais aberto ora mais implícito, sempre existirá. A continuarmos esta estratégia, corremos o risco de não sermos capazes de travar a menoridade, eventualmente a insignificância, para que muitos pretendem conduzir as ciências humanas e sociais no currículo escolar.*

Assim, este incidente colocou em oposição duas visões sobre a eleição do coordenador de departamento curricular, mesmo respeitando a regra de apresentação de lista com três nomes pelo diretor: de um lado, os que defendem a obrigação de qualquer membro aceitar a proposta do diretor, independentemente da sua motivação e das condições para o exercício do cargo; do outro, aqueles que sustentam o imperativo, numa organização democrática, de anuência para o efeito pelo potencial candidato a eleger. As duas visões pareceram irreduzíveis, tendo a primeira beneficiado da acomodação de muitos a que atrás nos referimos e do facto de ela ser suportada pelo poder hierárquico da organização. Assim, os significados construídos a propósito revelaram a preponderância de uma cultura de escola de pendor reverencial, que reconhece o papel todo-poderoso do diretor na escolha do coordenador de departamento curricular, remetendo o professor para um papel substancialmente passivo, designadamente impossibilitando-o de apresentar a sua candidatura ao cargo de coordenador de departamento curricular ou mesmo de exprimir a sua anuência (ou recusa) em relação a uma intenção do diretor. Finalmente, este incidente mostrou a crise da colegialidade nos órgãos intermédios, na medida em que a infidelidade normativa<sup>235</sup> que conduziu à inexistência de reuniões plenárias do departamento curricular inviabilizou o debate aberto e plural de várias perspectivas, em particular sobre o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, criando deste modo uma sensação de homogeneidade e consenso cultural pela eliminação de potenciais fatores de conflito no seio da organização.

---

<sup>233</sup> Cf. G,387. Esta orientação recuperava a tradição das escolas e as representações e práticas dos professores desde os anos setenta, uma vez que, na organização intermédia, o grupo disciplinar constituiu, até aos anos noventa, o espaço de articulação ao nível da gestão dos programas, de socialização profissional e de representação no conselho pedagógico.

<sup>234</sup> Ata da reunião de 6 de março de 2018 de um dos grupos que integram o departamento curricular (G,387).

<sup>235</sup> O n.º 1 do artigo 115.º do Regulamento Interno prevê reuniões plenárias trimestrais dos departamentos curricular.

## 5.6. Incidente crítico: a demissão da chefe de equipa disciplinar

Como referimos, alguns membros do departamento curricular contestaram o seu modelo de funcionamento quer porque ele não respeitava a orientação interna de reunião plenária trimestral<sup>236</sup>, quer porque ele se opunha a que “em instituições onde se ensina a democracia e a cidadania, as decisões sejam tomadas sem ouvir aqueles que estão e serão implicados na sua implementação” (G,391). Neste sentido, em resposta quer a questões de interesse do coletivo colocadas nas reuniões de grupo, quer às propostas apresentadas por professores, a coordenadora de departamento passou a responder através de esclarecimentos divulgados em documento escrito enviado em correio eletrónico, onde suscitava novas interrogações, a fim de serem objeto de reanálise pelos grupos disciplinares (G,385). Na sequência de uma destas comunicações, um dos grupos disciplinares convocou uma reunião (G,387), na sequência da qual se verificou a demissão da sua chefe de equipa disciplinar (CED) (G,389), aceite pela coordenadora de departamento curricular e pelo diretor do mega-agrupamento (G,393).

A primeira reunião foi convocada com o objetivo de se analisarem os pedidos de esclarecimento solicitados pela coordenadora de departamento<sup>237</sup>. Assim, discordou-se da interpretação desta, segundo a qual “não é possível suprimir a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento em nenhum dos anos do ensino básico”, uma vez que, em reunião anterior, o grupo disciplinar havia sugerido que, considerando a proximidade dos conteúdos de Cidadania e Desenvolvimento em relação aos lecionados na disciplina do 9.º ano, não tinha sentido aquela disciplina neste ano<sup>238</sup>. Além disso, os professores do grupo insistiram na atribuição ao departamento da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento visto que esta, no respetivo Despacho<sup>239</sup>, pertence a essa área curricular do plano de estudos. Por outro lado, os professores reafirmaram a necessidade de reuniões plenárias do departamento curricular, visando a construção de solidariedades “que lhe permite[a]m ter uma voz num terreno em que o conflito pela preponderância no currículo, ora mais aberto, ora mais implícito, sempre existirá”, e convocando os seguintes argumentos<sup>240</sup>:

*Na organização em departamentos curriculares, há condições que [...] explicam a atual hegemonia dos departamentos curriculares de Português e Matemática: por um lado, o facto de serem constituídos por uma única disciplina [implica que] as diferenças de socialização profissional são, naturalmente, menos acentuadas; por outro, a grande homogeneização no sentido da ação, que esta monodisciplinaridade potencia. Não é o caso do[deste] departamento [...], onde a existência de quatro disciplinas com tradição no currículo e nos planos de estudo do sistema educativo [...] exige uma discussão interna alargada, a fim de se poderem construir alguns entendimentos.*

---

<sup>236</sup> O conselho de coordenação do departamento curricular está previsto na alínea c) do n.º 8 do artigo 114.º do Regulamento Interno do Agrupamento (versão 2017/2018), enquanto o funcionamento do departamento curricular consta do n.º 1 do artigo 115.º.

<sup>237</sup> Cf. ata da reunião de 6 de março de 2018 de um dos grupos que integram o departamento curricular (G,387).

<sup>238</sup> Cf. ata da reunião de 31 de outubro de 2017 (ata n.º 2) de um dos grupos que integram o departamento curricular (G,365).

<sup>239</sup> Cf. Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho.

<sup>240</sup> A transcrição e a citação constam de ata da reunião de 6 de março de 2018 de um dos grupos que integram o departamento curricular (G,387).

Finalmente, os professores propunham uma revisão dos prémios de mérito no mega-agrupamento para superar algumas redundâncias e contradições existentes e destacavam a necessidade de um estudo interno sobre a distância das classificações internas dos alunos do ensino secundário do mega-agrupamento (“desalinhadas para baixo”, segundo a plataforma *infoescolas*, ao longo de diversos anos), em comparação com as atribuídas nas escolas cujos alunos obtêm resultados semelhantes nas provas de exame nacional, admitindo-se, como hipótese a trabalhar, que esta distância pudesse ser causada pelos critérios de avaliação dos alunos e sua aplicação pelos professores, em particular a utilização de grelhas excel, que podem tornar-se num instrumento excessivamente rígido, não favorecendo um juízo global mais flexível sobre os dados recolhidos durante o processo de ensino e aprendizagem<sup>241</sup>.

A chefe de equipa manifestou a intenção de não subscrever a ata (G,389), mostrando-se “não disponível para comprar uma guerra com a [coordenadora do departamento] ou com o diretor”, dado que “as ditaduras implementadas nas escolas pelo Ministério da Educação [...] deu [deram] aos senhores diretores poderes ilimitados, que eles usam como bem entendem [...], nomeadamente, no processo avaliativo dos professores mais novos”<sup>242</sup>:

*Todos sabemos que ele [diretor] faz o que quer porque a lei assim lho permite. Não tem havido reuniões do departamento porque não há nada que nós possamos decidir, pois o diretor pode não concordar com as nossas decisões e a reunião não servir para nada.*

Neste contexto, a nova reunião do grupo começou tensa, com uma censura da chefe de equipa à responsável pela ata por esta apresentar o documento tardiamente, escrito “a duas mãos”, e introduzir assuntos não abordados na reunião anterior<sup>243</sup> (G,389). Entretanto, um membro do grupo comentou o concurso “Primavera rumo à disciplina”, uma iniciativa da equipa de avaliação interna concebida com o objetivo de melhorar a disciplina nas turmas do 2.º e 3.º ciclos, a analisar em secção posterior. A chefe de equipa mostrou-se agastada com esta crítica, tendo abandonado a sala para se dirigir ao diretor, a fim de o informar da ocorrência. Regressando pouco depois, considerou não dispor de condições psicológicas para continuar a reunião, pelo que a deu como concluída e informou de que iria apresentar o pedido de demissão enquanto chefe de equipa disciplinar (G,389).

Na reunião posterior do grupo (equipa) disciplinar, dirigida pela coordenadora de departamento curricular, os professores foram informados de que havia sido instaurado um inquérito ao incidente, considerado grave pelo diretor e pela coordenadora, porque “impediu a realização da reunião e

---

<sup>241</sup> A revisão de atribuição de prémios de mérito havia sido abordada na reunião de 16 de janeiro (G,376), enquanto a problemática da classificação dos alunos fora apresentada à anterior coordenadora de departamento curricular (G,328). Estes aspetos serão abordados em seguida, a propósito do reconhecimento do mérito e da avaliação dos alunos no mega-agrupamento de escolas.

<sup>242</sup> As transcrições e a citação constam de mensagem de correio eletrónico para o grupo (5 de abril de 2018).

<sup>243</sup> Trata-se de uma referência a Rousseau, no contexto da questão colocada pela coordenadora do departamento curricular sobre o imperativo de unanimidade nas propostas a apresentar pelo grupo. A referência a Rousseau é: “Por isso, numa organização democrática como a escola tem que ser, é necessário encontrar outras soluções, quando, de todo, não é possível um acordo ou consenso entre as pessoas. Assim, a constituição de maiorias, como já destacava Jean Jacques Rousseau no seu *Contrato Social* no século dezoito, é a solução possível, sem abandonar a disponibilidade permanente para o diálogo com posições minoritárias” (ata n.º 6, p.4).

conduziu à apresentação do pedido de demissão da chefe de equipa”<sup>244</sup> (G,393; M,602). A averiguação subsequente não parece ter-se preocupado com fatores e circunstâncias enunciados pelos intervenientes em conflito, tendo em vista o esclarecimento da ocorrência, limitando-se o diretor e a coordenadora do departamento a considerar “inaceitável qualquer desrespeito para com qualquer chefia, em especial a chefe de equipa disciplinar” (M,603). Assim, a ocorrência foi entendida apenas enquanto falta de respeito a deveres de um funcionário perante superiores hierárquicos, definidos em estatuto geral da função pública (M,604), sem enquadramento e interpretação relativamente ao exercício de direitos e deveres específicos, definidos no estatuto da carreira docente<sup>245</sup>, e, portanto, limitando a situação de professor à de funcionário público.

A interpretação deste incidente pode basear-se na existência de lógicas de ação, bem como aspetos das culturas profissionais de professores e da cultura da escola, incluindo as lideranças, que se revelaram contraditórias e conflituantes entre si. Por um lado, a chefe de equipa parece integrar um grupo de professores relativamente numeroso, que partilha uma conceção de escola, contida em múltiplos normativos, enquanto organização fortemente centralizada e hierarquizada, construída a partir do topo para a base. Neste sentido, a interpretação que a chefe de equipa efetua do cargo que exerce e das funções que lhe são afetas cinge-se ao cumprimento de regras e orientações superiores, pelo que as propostas debatidas e aprovadas em reunião de grupo são consideradas como uma “rebelião” dos seus membros em relação ao diretor e/ou à coordenadora de departamento curricular. Na sua interpretação, estas propostas confrontavam as perspetivas das pessoas a quem a chefe de equipa deve fidelidade e obediência, na medida em que, nos termos do regulamento interno<sup>246</sup>, cabe ao coordenador de departamento a designação dos chefes de equipa e ao diretor a homologação desta designação.

Esta cultura de obediência hierárquica parece ter-se consolidado no mega-agrupamento já que a interpretação privilegiada pelo diretor e pela coordenadora de departamento, sobre a situação que originou a demissão da chefe de equipa disciplinar, consistiu numa falta de respeito de subordinados e inferiores em relação ao superior hierárquico. Neste sentido, as próprias lideranças difundem a ideia de inutilidade da discussão e do debate no seio da organização, em particular nas estruturas intermédias, visto que quaisquer propostas que sejam apresentadas são marginalizadas por vontade do diretor, que concentra todo o poder (“o diretor pode não concordar com as nossas decisões e a reunião não servir para nada”)<sup>247</sup>.

Em consequência, a ausência de reuniões plenárias do departamento curricular estaria justificada: por um lado, nada havia que os membros pudessem decidir<sup>248</sup> e, por outro, desta forma evitava-se o tumulto (“a rebelião”) que um coletivo de dezenas de pessoas poderia criar, no caso de

---

<sup>244</sup> Cf. ata n.º 8 do grupo disciplinar (G,393).

<sup>245</sup> Os direitos e deveres profissionais do professor estão definidos entre os artigos 4.º e 10.º C do Estatuto da Carreira Docente, na versão mais recente republicada com o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

<sup>246</sup> Cf. alíneas a) e b) do n.º 8 do artigo 114.º do Regulamento Interno, na sua versão mais atual (2017/2018).

<sup>247</sup> Cf. nota 243.

<sup>248</sup> Cf. nota 243.

pretender apresentar propostas e sugestões, eventualmente em contraste com concepções, ideias e orientações das lideranças de topo e intermédias. No mesmo sentido, a exigência de unanimidade para a reflexão global em relação a qualquer proposta proveniente do grupo, pode interpretar-se enquanto regra orientada no sentido de promover uma cultura homogénea, convergente e de consenso, anulando as potencialidades de um debate plural, repercutido em interpretações, sugestões, propostas e recomendações minoritárias ou mesmo maioritárias.

Por outro lado, a manifestação de uma perspectiva reverencial e de obediência em relação à autoridade máxima da escola – o diretor – parece resultar, também, da progressiva afirmação entre os professores do “terror da performatividade” (Ball, 2002) ou, nas palavras José Gil (2005, p.79), de um medo vertical, “manifestando-se universalmente na relação hierárquica de obediência”, na medida em que a dependência em relação à avaliação de desempenho, realizada pelo coordenador de departamento curricular e pelo diretor, integrados numa secção de avaliação do desempenho docente<sup>249</sup>, tendo em vista a progressão na carreira docente, constrange a autonomia profissional e limita a atividade do professor a práticas caracterizadas pela sua estrita convergência em relação à cultura maioritária da organização.

Finalmente, apesar da progressiva instalação, afirmação e supremacia desta cultura reverencial na organização, cujos traços fundamentais se descreveram, alguns atores parecem ainda resistir através de ideias e práticas mais vinculadas a uma cultura democrática, que ao longo do tempo foi resistindo nas organizações integrantes do mega-agrupamento. Esta cultura democrática persiste em valorizar o direito à participação dos atores, em especial os professores, em defender o pluralismo de convicções e ideias sobre a profissão e a organização escolar, podendo ocorrer, eventualmente, a discordância e o conflito entre visões e perspetivas, mas reconhecendo, em todo o caso, a possibilidade de os membros da organização tentarem, em espaços de interação coletiva, como o grupo ou o departamento curricular, discutir e influenciar o processo de decisão na organização.

## **6. Desenvolvimento e gestão do currículo**

Nas secções anteriores, ensaiou-se a identificação das missões do mega-agrupamento, bem como a caracterização das suas lideranças individual, colegiais e intermédias; importa, agora, analisar de que forma estas missões se relacionaram com as dimensões pedagógicas da organização. Na verdade, apesar de esta relação não ser direta, nem linear (Torres, 2011c), o compromisso encontrado na organização entre missões de natureza mais democrática e missões de feição mais gerencialista, presentes nos projetos educativos do mega-agrupamento e no projeto de intervenção do diretor, terão influenciado, certamente, as opções e decisões quer das lideranças quer

---

<sup>249</sup> Cf. artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

dos atores, em especial os professores, o que, por sua vez, não deixou de interferir nos diversos domínios da organização pedagógica. Neste sentido, as próximas secções têm em vista caracterizar algumas dimensões da organização pedagógica do mega-agrupamento, como o desenvolvimento e gestão do currículo, o reconhecimento do mérito escolar ou a regulação da disciplina, procurando descortinar (des)articulações entre estas dimensões e as missões definidas para a organização. No imediato, aborda-se esta relação ao nível do desenvolvimento e gestão do currículo, particularmente, a oferta curricular, as metodologias e estratégias educativas, os apoios pedagógicos e a avaliação dos alunos, tendo em consideração que “um currículo democrático tenta ir mais além da «tradição seletiva» do conhecimento e dos significados expressos pela cultura dominante” (Beane & Apple, 2000, p.41).

### 6.1. A oferta curricular

As orientações do mega-agrupamento para o desenvolvimento e gestão do currículo estão definidas nos seus projetos curriculares<sup>250</sup>. Apesar de algumas contradições iniciais quanto às finalidades deste documento, implicando níveis distintos de intervenção local sobre o currículo<sup>251</sup>, a reinterpretação e contextualização curricular efetuadas pela organização estabilizou-se em dois objetivos essenciais, nas sucessivas revisões: por um lado, “um desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem mais homogéneo e equitativo”<sup>252</sup>; por outro, “uma maior uniformização dos instrumentos de trabalho a utilizar pelos docentes das equipas disciplinares”<sup>253</sup>. Deste modo, a ideia de “projeto curricular” enquanto documento contendo as opções curriculares do mega-agrupamento e

---

<sup>250</sup> O projeto curricular de escola/agrupamento não constitui um instrumento de autonomia das escolas e agrupamentos no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, nem no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, mesmo com a alteração introduzida pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho: o primeiro identifica o projeto educativo, o regulamento interno, o plano anual de atividades e, eventualmente, o contrato de autonomia; o segundo, acrescenta-lhes o plano plurianual e o orçamento, bem como, numa perspetiva de prestação de contas, o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação. O projeto curricular surgiu nas orientações externas em 2001, através dos Decretos-Lei n.º 6/2001 (ensino básico) e 7/2001 (ensino secundário), ambos de 18 de janeiro, enquanto documento contendo “as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola”. Este segundo normativo teve um curto período de vigência, pois foi substituído em 2004 pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, que lhe retirou a especificação “visando adequá-lo ao contexto de cada escola”. Apesar de o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que revogou a legislação de 2001 e 2004, não prever o projeto curricular de escola, o mega-agrupamento objeto deste estudo conservou-o no seu planeamento, com uma periodicidade de três anos. Finalmente, em 2017 e 2018, as novas orientações externas (o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) também não nomeiam explicitamente o projeto curricular de escola ou de agrupamento, limitando-se a referir que as opções curriculares da escola ou agrupamento, numa lógica de apropriação contextualizada do currículo, estão integradas no projeto educativo, embora as organizações possam adotar outros instrumentos de planeamento curricular.

<sup>251</sup> Na verdade, o primeiro projeto curricular do mega-agrupamento (2013-2016) assume-se como “o resultado de uma reconstrução [local] do currículo”, para, de imediato, de forma mais modesta, clarificar que “falar de um projeto curricular de agrupamento parece relativamente pretensioso uma vez que o PCA [projeto curricular de agrupamento] não pode alterar de forma substancial o currículo nacional pré-definido, mas apenas concretizá-lo localmente” (p.1). Esta contradição, que pressupõe conceções distintas de aspetos teóricos, normativos e práticos do projeto curricular de escola (Roldão, 1999; Leite, Gomes & Fernandes, 2001), foi ultrapassada na revisão de 2015, pela eliminação desta última (im)precisão conceptual do documento. Além desta revisão, o documento foi ainda revisto em 2016, e elaborado novo documento para 2016-2019, entretanto revisto em 2017.

<sup>252</sup> Parece inquestionável que, frequentemente, “as políticas, as instituições e os profissionais da educação enfrente[a]m o problema de conciliar princípios diferentes” (Enguita, 2013, p.217), como referimos a propósito das missões do mega-agrupamento. Assim, os princípios da homogeneização e da equidade situam-se em planos opostos: a homogeneização relaciona-se com o acesso dos alunos a um ensino igual para todos, sem preocupações com as suas condições de partida; a equidade implica “a redistribuição [dos recursos educativos] proporcional às necessidades (Bolívar, 2012, p.13), pelo que os alunos desfavorecidos deveriam ser apoiados com mais recursos. Também existe uma conceção meritocrática de equidade que aceita desigualdades que resultem apenas do talento e do esforço de cada aluno no processo de aprendizagem, como refere Roemer (1998, p.77): “O objetivo de uma política de igualdade de oportunidades é atribuir recursos de modo que os resultados que uma pessoa obtenha dependam apenas do seu esforço e não das suas circunstâncias”.

<sup>253</sup> Cf. projeto curricular de agrupamento (2013-2016), p.1; e projeto curricular de agrupamento (2016-2019), p.1.

quadro de referência das práticas dos professores, no respeito pela sua autonomia e saber profissional, parece, por um lado, confinada ao processo de ensino e aprendizagem, opção mais próxima da cultura da escola secundária, e, por outro, a um conjunto de orientações condicionadoras da atividade docente, através da procura da “homogeneidade” no ensino e aprendizagem e da “uniformização” dos processos de trabalho pedagógico. A confirmar-se esta orientação na implementação do currículo, estar-se-ia perante a situação identificada por José Pacheco (2008, p.186), quando afirma que não existe “pior discriminação do que aquela que resulta da homogeneização e uniformização do currículo”, explicadas, neste caso, pelo processo de racionalização na constituição do mega-agrupamento.

O projeto curricular de 2013-2016 assume como prioridade “a realização total e integral dos alunos”, em coerência com os princípios e valores educativos definidos pelo projeto educativo, enquanto o de 2016-2019 explicita, como prioridades, as missões definidas no próprio projeto educativo. Para o efeito, ambos desenham cerca de vinte metas, de que se destacam: a diversidade da oferta curricular; o combate ao abandono, à exclusão e à indisciplina; a promoção de um ensino diferenciado e inclusivo; a promoção da educação para a cidadania; o fomento da partilha e do trabalho colaborativo; o estabelecimento de protocolos com entidades locais; e a participação dos pais nas atividades escolares. Estas metas enquadram-se em cinco áreas de intervenção: o ensino e a aprendizagem; a inclusão dos alunos; a cooperação com a comunidade; a promoção de valores cívicos; e a participação dos pais e encarregados de educação.

Os dois documentos reproduzem as matrizes dos planos de estudos nacionais ao definirem a oferta formativa existente nas diversas escolas do mega-agrupamento, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, escolhendo como opções de oferta própria Cidadania e Assembleia de Turma (2.º e 3.º ciclo), Apoio ao Estudo (2.º ciclo), Educação Tecnológica (3.º ciclo) e Educação Musical (3.º ciclo). O Apoio ao Estudo corresponde a um imperativo legal, enquanto a Cidadania e Assembleia de Turma pretende concretizar a missão democrática de educação para a cidadania e a Educação Musical se insere numa linha de enriquecimento cultural e estético, também valorizado pelos avaliadores externos (H,433). Além disso, considerando crucial a articulação vertical “para a diminuição do impacto das mudanças de ciclo, em especial quando estas implicam a mudança de escola”<sup>254</sup>, os projetos curriculares identificam: atividades de articulação entre ciclos; regras para a elaboração dos planos de atividades de turma; funcionamento das tutorias; atividades de enriquecimento curricular; educação especial; serviço de psicologia e orientação; funcionamento das bibliotecas escolares; funcionamento do Centro Qualifica e outros serviços (núcleo intervenção e apoio aos alunos, equipa de avaliação interna, equipa de desenvolvimento da estrutura informática e, desde 2016, o clube de desporto escolar).

Na implementação destas orientações, os avaliadores externos reconhecem que as práticas de ensino e aprendizagem têm incidido na planificação, construção de instrumentos de avaliação e

---

<sup>254</sup> Cf. projeto curricular de agrupamento (2013-2016), p.35.

projetos e atividades propostos pelos departamentos curriculares, enquanto os docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo efetuam uma gestão integrada do currículo e os conselhos de turma dos cursos profissionais desenvolvem projetos com base em temas, abordados numa perspetiva interdisciplinar e em interação com o meio (H,427). Por outro lado, os avaliadores também salientam a diversidade das atividades de enriquecimento curricular, abrangendo áreas como a solidariedade, a cidadania e a participação cívica, a educação para a saúde, o desporto escolar, a defesa do ambiente e a própria ciência (H,421; G,301,305,312,323,333,339,345,363,397), mas observando que a participação dos alunos poderia ser incrementada (H,421) em atividades onde “crianças e alunos são incentivados a melhorar os seus desempenhos” (H,432).

Entretanto, os avaliadores externos identificam algumas inconsistências nas orientações dos instrumentos de planeamento, em particular, entre o projeto curricular, os planos anuais de atividades da organização e os planos de atividades das turmas. Assim, sublinham que o plano anual de atividades reflete escassamente “a concretização de orientações referidas [no projeto curricular], sendo limitadas as propostas de natureza interdisciplinar e/ou transversais aos diferentes níveis de educação e ensino” (H,427), enquanto os planos de atividades das turmas também esclarecem pouco sobre as modalidades de articulação curricular, circunscrita a ações informais e pontuais (H,427). Os avaliadores externos referem ainda que os planos das turmas não explicitam suficientemente metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem (H,428), não refletem a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, de aprendizagem cooperativa, de metodologias ativas e de diversificação curricular, mostrando os seus significados uma preocupação obsessiva no sentido “de aumentar o sucesso” (H,430) escolar, quando a emergência daquelas estratégias, não obstante a multiplicidade de teorizações e práticas associadas a cada uma, pretendeu responder à progressiva heterogeneidade do público escolar, favorecer a inclusão, evitar a exclusão escolar e, provavelmente, social ou melhorar a realização de aprendizagens por todos os alunos.

Por outro lado, os avaliadores externos sinalizam que a prioridade de articulação curricular vertical do projeto curricular do mega-agrupamento concretiza-se em procedimentos que incidem, fundamentalmente “na planificação e realização de atividades conjuntas, de carácter desportivo, lúdico, cultural, laboratorial ou envolvendo as bibliotecas escolares” (H,427). Estes significados parecem confirmar que, com exceção da educação pré-escolar, do 1.º ciclo e dos cursos profissionais, o núcleo central do currículo – as aprendizagens de carácter disciplinar – fica alheio ao planeamento e concretização de estratégias e atividades de articulação curricular vertical e horizontal, o que penalizaria o aprofundamento de uma dimensão democrática do currículo, onde a “rejeição liminar da fragmentação do conhecimento que apenas serve os interesses dos grupos dominantes” (Patacho, 2011, p.48) aconselha a opção por estratégias de integração e globalização curricular (Pacheco, 2000b). Assim, a manutenção deste “jardim secreto do currículo” (Roldão, 2003, p.46) pode significar a manutenção da organização dos conteúdos das disciplinas e dos seus métodos de transmissão



tradicionais, que seriam imunes a processos de integração, flexibilização e diferenciação na sala de aula, numa linha de continuidade com orientações e práticas da escola secundária (B,69).

Estas orientações e práticas do mega-agrupamento confrontaram-se com a adesão da organização ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular, iniciado em 2017, com vista à promoção de um ensino de qualidade e de sucesso para todos os alunos ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória<sup>255</sup>. Assim, as escolas e agrupamentos aderentes poderiam gerir até 25% da carga horária semanal das turmas, utilizando-a na combinação parcial ou total de disciplinas, na alternância de períodos com atividades de natureza disciplinar e interdisciplinar, na integração de projetos de escola em blocos de tempo inscritos no horário dos alunos, no funcionamento de disciplinas segundo uma lógica trimestral, semestral ou anual ou na criação de disciplinas com conteúdos locais. Simultaneamente, estabelecem-se normativamente estratégias e práticas pedagógicas como a gestão horizontal do currículo, a explicitação das aprendizagens, dos desempenhos esperados dos alunos e dos instrumentos de avaliação, o estudo do local, as atividades de cooperação, a utilização crítica de fontes e de tecnologias da formação e da comunicação, a intervenção cívica dos alunos e o desenvolvimento de competências de nível elevado. Finalmente, definem-se medidas de promoção do sucesso escolar, como a aposta na diferenciação pedagógica e na intervenção precoce, em detrimento de estratégias remediativas, o envolvimento dos alunos e encarregados de educação, o trabalho colaborativo, a coadjuvância e permuta temporária entre professores, a organização de trabalhos em grupo, a implementação de tutorias, a promoção da orientação escolar e profissional, o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e a monitorização regular das medidas decididas.

O processo de adesão do mega-agrupamento ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular não ocorreu segundo uma estratégia de envolvimento e participação dos atores na decisão. Na verdade, o diretor transmitiu alguns sinais que indiciavam a sua disposição de influenciar a adesão da organização ao projeto (G,341), mas não promoveu a mobilização dos professores, não obstante o facto de alguns o solicitarem (G,342,344,352), em especial para a análise e discussão do documento de referência do projeto - o perfil terminal dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (G,338,342) -, mesmo após a decisão de participação tomada pelo conselho pedagógico (G,344), da sua comunicação ao conselho geral (G,343) e da apresentação formal da candidatura do mega-agrupamento ao projeto (G,352).

Conhecida a inclusão do mega-agrupamento no projeto (G,354), a organização atribuiu prioridade à área de Cidadania e Desenvolvimento, sugerindo-se a seleção de temas e subtemas de interesse para os alunos, organizados em dois semestres, bem como as disciplinas a envolver nesta seleção (G,357,365). De imediato, emergiram questões relacionadas com a distribuição do tempo

---

<sup>255</sup> O projeto de autonomia e e flexibilidade curricular foi introduzido pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, tendo recuperado linhas de força do projeto de gestão flexível do currículo, lançado em 1997, pelo Departamento de Educação Básica, na sequência do projeto “Reflexão participada sobre os currículos da educação básica” (Sousa, 2010).

das disciplinas do plano de estudos no novo contexto curricular (G,359,365), tendo o conselho pedagógico garantido “a manutenção da atual carga horária das disciplinas do 3.º ciclo” (G,387), posição ratificada posteriormente (G,398)<sup>256</sup>. Entretanto, foi aprovada a semestralização de algumas disciplinas do 3.º ciclo - as que dispõem de menor carga horária (G,394) -, enunciando-se argumentos favoráveis (a diminuição, em cada semestre, do número de turmas por cada professor e de disciplinas pelo aluno) e desfavoráveis (a descontinuidade da relação pedagógica, a concentração excessiva de conteúdos num curto espaço de tempo e as dificuldades de aprendizagem dos alunos) (G,398). Por outro lado, o diretor e o conselho pedagógico manifestaram a intenção de semestralizar o processo de avaliação dos alunos em todas as disciplinas do plano de estudos, sem ter sido suscitada a análise e discussão entre todos os intervenientes (professores, alunos, pais e encarregados de educação) desta medida (G,402)<sup>257</sup>.

Em seguida abordaremos as metodologias e estratégias de implementação do currículo, na medida em que a sua não explicitação nos documentos formais com orientações para a ação do mega-agrupamento, bem como a ausência de referência a processos de integração, flexibilidade e diferenciação curricular, não significa que não sejam implementados pelos professores, como o relatório de avaliação interna de 2015/2016 pôs em evidência (G,325). Por outro lado, a explicitação de determinadas estratégias de ensino e aprendizagem pelos avaliadores externos, supostamente mais consentâneas com os princípios curriculares do projeto, pode colidir com a autonomia profissional do professor (G,394) e as orientações do projeto curricular do mega-agrupamento, o que explica o relativo desinteresse que os departamentos curriculares e as equipas disciplinares revelaram na apropriação do relatório (G,347,352), limitando-se a definir algumas regras de cunho marcadamente burocrático (G,368).

## **6.2. Metodologias e estratégias educativas**

O quadro de referência da avaliação externa prevê um repertório de estratégias de ensino e aprendizagem que os avaliadores não encontram na organização ou consideram insuficientemente evidenciado nas suas orientações para a ação ou nas práticas. Na verdade, segundo o relatório, as orientações para a ação do mega-agrupamento não contemplam “suficientemente as metodologias e as estratégias [...] para fomentar o sucesso” dos alunos (H,428), sendo insuficiente a reflexão, no tempo comum previsto nos horários dos professores para o trabalho colaborativo, sobre “a adequação das metodologias de ensino para o desenvolvimento curricular e sobre as estratégias de gestão da sala de aula” (H,429), apesar de as práticas referidas pelos avaliadores (planeamento conjunto, troca de materiais e elaboração de instrumentos de avaliação) constituírem indicadores de colegialidade docente nos estabelecimentos de ensino (J. Lima, 2002). O relatório conclui, ainda, que

---

<sup>256</sup> Esta decisão correspondia à expectativa do conjunto de professores que, num grupo de um dos departamentos curriculares, havia manifestado preocupação com a possível redução da carga horária de algumas disciplinas no novo contexto curricular (G,359).

<sup>257</sup> Para 2018/2019, a semestralização veio a ser adotada para as disciplinas que haviam passado a funcionar com uma organização curricular semestral, mantendo-se a avaliação sumativa em três momentos anuais (Natal, Páscoa e final de ano) nas restantes disciplinas.

o mega-agrupamento não implementa, de forma intencional e generalizada, quer práticas de diferenciação pedagógica, de aprendizagem cooperativa ou mesmo de diversificação de estratégias na sala de aula (H,430), quer a observação em sala de aula (H,436), que o relatório continua a reconhecer como única uma modalidade de supervisão <sup>258</sup>.

Ora, há anos que a IGEC pressiona as escolas para introduzirem a observação em sala de aula como prática integrante no âmbito da supervisão interna, bem como estratégia formativa orientada para o desenvolvimento profissional, não obstante a observação já ser obrigatória para diversos grupos de professores no contexto da avaliação do desempenho docente <sup>259</sup>. É uma recomendação que se relaciona com a pressão referida no ponto anterior, na medida em que, definidas em referencial externo as estratégias “desejáveis” de ensino e aprendizagem a implementar, a supervisão tenderia a pressionar os professores a adotar aquelas estratégias. Contudo, face ao perfil dos professores do mega-agrupamento (grande experiência profissional, idade, habilitações) (H,408), que o diretor, paradoxalmente, entende pôr em causa a “melhoria do desempenho global” (G,343) da organização, a pressão para a observação de aulas generalizada parece uma estratégia desaconselhável. Na verdade, a monitorização das práticas docentes pode socorrer-se de diversos processos de supervisão que não impliquem, de forma impositiva e única, a observação de aulas, e que preservem a identidade e a autonomia profissional, aliás, normativamente estabelecida <sup>260</sup>, condições essenciais para o exercício da atividade docente como uma profissão e dos professores não “como implementadores, quer das ideias quer dos projetos dos outros” (Beane & Apple, 2000, p.46). Além disso, estas práticas, em grande medida, podem não ser sequer as mais “eficazes”, considerando quer o que a investigação tem revelado a propósito, quer as características específicas do contexto onde se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem.

Robert Marzano (2005), entre outros (John Hattie, Bert Creemers, William Bennett), procedeu a uma sistematização das práticas de sala de aula com impacto sobre a realização de aprendizagens pelos alunos, tendo concluído, por exemplo, que a aprendizagem cooperativa, considerando os seus efeitos de magnitude <sup>261</sup> na aprendizagem, se situa apenas em sexto lugar, após estratégias como a identificação de semelhanças e diferenças, a realização de sínteses e registo de apontamentos, a valorização do esforço e do reconhecimento do trabalho dos alunos, a realização de trabalhos de casa e as representações não linguísticas. Por isso, Madeline Hunter (1984, p.176) enfatiza desta forma a autonomia do professor na tomada de decisões sobre estratégias de ensino:

<sup>258</sup> Flávia Vieira e Maria Alfredo Vieira (2011) identificam diversas estratégias de supervisão - autoquestionamento/autoavaliação, análise documental, diálogo reflexivo, inquérito, narrativas profissionais, portefólio de ensino, investigação-ação e observação de aulas – sendo, portanto, a observação de aulas apenas uma das estratégias possíveis de utilizar em supervisão.

<sup>259</sup> Designadamente, professores i) em período probatório, ii) integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente, iii) que tenham obtido a menção de *Insuficiente* e iv) que aspirem à menção de *Excelente*.

<sup>260</sup> A alínea c) do n.º 2 do artigo 5.º do Estatuto da Carreira Docente, na versão do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, estabelece que o professor tem direito “à autonomia técnica e científica e à liberdade de escolha dos métodos de ensino, das tecnologias e técnicas de educação e dos [...] meios auxiliares de ensino mais adequados, no respeito pelo currículo nacional”.

<sup>261</sup> O efeito de magnitude é um dos indicadores mais utilizados para analisar o impacto de uma variável independente sobre uma variável dependente, medindo “quantos desvios-padrão a média dos resultados do grupo experimental [...] se encontra acima da média dos resultados do grupo de controle [...]” (Marzano, 2005, p.78).

*Um dos erros mais típicos das supervisões consiste no pressuposto de que “todas as coisas boas devem ser incluídas em todas as aulas”. Ora, cada elemento deve ser pensado pelo professor, devendo a sua exclusão ser encarada como uma questão de decisão profissional e não como um padrão. Só o professor, contudo, está em posição de tomar a decisão final. Se essa decisão for pensada e fundamentada na teoria [...] então, o professor atua como um profissional.*

Esta contradição entre a pressão externa e a autonomia profissional dos professores também parece revelar-se a propósito da diferenciação pedagógica e curricular. Na verdade, as preocupações de natureza inclusiva e de justiça distributiva que o relatório reconhece no mega-agrupamento, no sentido de os professores e educadores não ficarem indiferentes às diferenças existentes na sala de aula, de modo a evitar que estas diferenças possam, rapidamente, traduzir-se em desigualdades de sucesso escolar, parecem centrar-se na abordagem às necessidades educativas especiais (H,431) e a certas medidas de promoção do sucesso escolar (H,439). De facto, o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem no sentido da diferenciação curricular parece constrangido por dois tipos de questões: por um lado, problemas identificados ao nível da coerência na definição dos critérios de avaliação dos alunos, “em especial no que se refere aos perfis de desempenho” (H,437) dos alunos, e à ausência de orientações e processos de concretização da relevância da avaliação formativa e do seu papel de regulação do ensino e da aprendizagem (H,437); por outro lado, a adoção de práticas mais meritocráticas, seletivas e homogeneizadoras, como são o destaque que o relatório reconhece à avaliação sumativa (H,437) e à instituição de práticas de aferição das aprendizagens, baseadas na realização de provas comuns e simultâneas ou na aplicação de uma prova de matriz comum (H,438).

Além de medidas de prevenção do abandono escolar, levadas a cabo com o apoio de parceiros locais (H,440), os avaliadores externos identificam medidas de promoção do sucesso escolar, como a assessoria ou coadjuvância em Matemática (3.º ciclo), os desdobramentos em Português e numa das línguas estrangeiras, um projeto específico para alunos dos cursos profissionais e as salas de estudo (H,439). As salas de estudo inserem-se nas estratégias de remediação, a que já fizemos referência, correspondendo à terceira etapa nas políticas de democratização da educação, caracterizada pela “emergência do apoio pedagógico como primeira forma de diferenciação” (Perrenoud, 2000, p.36). Este apoio pedagógico é confiado no mega-agrupamento a professores do grupo-turma ou outros professores estranhos a esse grupo, sendo a frequência da sala de estudo obrigatória para os alunos que aceitem beneficiar desse apoio, o que se traduz na aplicação de um regime de assiduidade semelhante ao das disciplinas.

A criação das salas de estudo insere-se ainda na preocupação com o sucesso escolar dos alunos, integrando-se em medidas padronizadas de planos de apoio e acompanhamento pedagógico (designados, abreviadamente, PAPI) propostos pelos professores em conselho de turma para alunos que apresentem, no ensino secundário, mais de duas classificações inferiores a 10 valores e, no ensino básico, mais de dois níveis inferiores a 3. Evidenciando uma crescente preocupação com o

insucesso escolar, esta regra foi modificada no 2.º período de 2017/2018, passando a abranger alunos com duas ou mais classificações inferiores a 10 valores e, no ensino básico, dois ou mais níveis inferiores a 3<sup>262</sup>.

No entanto, o processo pedagógico está fortemente burocratizado na medida em que, identificada a situação de potencial insucesso do aluno pelo conselho de turma, após a introdução das propostas de classificação pelos professores numa das plataformas informáticas, previamente à realização das reuniões para a avaliação sumativa, o diretor de turma elabora o plano de apoio noutra plataforma informática existente no mega-agrupamento. O plano de apoio identifica as disciplinas em que o aluno apresenta insucesso escolar e sinaliza um conjunto de estratégias totalmente standardizadas, nas quais apenas basta colocar um visto (✓) para serem aceites pelo sistema. O conselho de turma tem apenas conhecimento do plano, como pode concluir-se pela leitura de atas dos conselhos de turma<sup>263</sup>, dado que não dispõe de qualquer interferência na definição das estratégias a utilizar para melhorar a situação escolar do aluno, pois a plataforma não contempla uma estratégia específica saída do conselho de turma. O plano é impresso apenas para o encarregado de educação ou para o aluno, sendo maior, tomarem conhecimento. Neste sentido, a aplicação do plano pelos professores fica desarticulada em relação ao planeamento inicial. O plano é apreciado em posteriores reuniões do conselho de turma, mas qualquer alteração de estratégia proposta pelos professores ocorrerá apenas no quadro daquelas que a plataforma informática prevê.

Finalmente, no mega-agrupamento, a pressão para a obtenção de resultados escolares traduziu-se, ainda, pela criação de um espaço curricular assinalado no horário de alunos e de professores, em regra uma unidade de tempo suplementar semanal (45 minutos), nas disciplinas em que está prevista a realização de exame nacional (G.296). Este espaço curricular, nalguns casos designado como “Preparação para o exame”, é de frequência obrigatória para os alunos e, pelo menos, em anos mais recentes, foi objeto de atribuição de uma classificação autónoma, em cada um dos momentos de avaliação sumativa, como se de uma disciplina do plano de estudos dos alunos se tratasse, surgindo nas respetivas fichas individuais de final de período.

### **6.3. A avaliação dos alunos**

Como referimos no capítulo anterior (cf. Tabela 11), no plano das orientações externas, a primeira metade da década atual foi caracterizada pelo reforço da tendência meritocrática e seletiva da avaliação dos alunos, refletida no estabelecimento, a partir de 2012, de provas finais nacionais para o 4.º e 6.º ano, além da continuidade das provas de 9.º ano, criadas em 2005, e dos exames nacionais do ensino secundário (desde 1996)<sup>264</sup>. Desta forma, como nota A. Afonso (2014,

---

<sup>262</sup> Estas orientações estão incluídas em documentos produzidos no âmbito dos conselhos de diretores de turma.

<sup>263</sup> Em regra, a fórmula utilizada nas atas dos conselhos de turma é “Foram elaborados PAPI’s para os seguintes alunos [...]”.

<sup>264</sup> Esta tendência pode explicar o aumento superior a 2% na retenção escolar do ensino básico, entre 2010 e 2014, já que, de acordo com dados oficiais publicados no sítio da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

pp.491/492), “a avaliação externa das aprendizagens dos alunos parece[ia] estar a ser assumida, de forma exagerada e muito discutível, como a única forma de avaliação estruturante e decisiva [...], à qual todas as outras se subordinam”. De facto, no mesmo período, a avaliação formativa, “um dos pilares fundamentais da escola democrática” (A. Afonso, 2002, p.125), desapareceu das orientações externas, sendo, por isso, pertinente analisar as orientações e respetiva implementação destas medidas nacionais, a fim de descortinar a presença da avaliação formativa, enquanto forma de resistência à proliferação de orientações meritocráticas e seletivas da cultura escolar, ancorada em princípios e valores democráticos da cultura organizacional das escolas do mega-agrupamento.

Esta política gerencialista de melhoria dos resultados escolares, relegando para segundo plano as preocupações com o ensino e a aprendizagem para todos, e promovendo, mesmo, lógicas de exclusão de alunos menos bem-sucedidos, é denunciada por Roldão e Ferro (2015, p.575) nestes termos:

*A competição decorrente dessas políticas tem exorbitado as dimensões do treino para os exames, reforçando uma abordagem tecnicista esvaziada de conhecimento pedagógico e curricular, e deixando cada vez mais desatendida a função reguladora da avaliação [...] – a única que pode assegurar com eficácia a melhoria real dos processos de ensino, promotores intencionais da aprendizagem e, conseqüentemente, dos seus resultados.*

A partir de 2015, em consequência das mudanças políticas ocorridas no final desse ano, as novas orientações externas assumiram que avaliação dos alunos tinha como objetivos a melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar, enquanto, simultaneamente, a avaliação formativa de carácter contínuo e sistemático recuperava o seu papel retórico de principal modalidade de avaliação. Daqui resultou que as provas finais nacionais ficaram de novo circunscritas apenas ao 9.º ano (Português e Matemática), mas renovou-se a política de aferição introduzida em 1992, embora concretizada apenas em 2000, prevendo-se a criação de provas de aferição no 2.º, 5.º e 8.º ano para diversas disciplinas. De forma transitória, em 2016/2017, as escolas e os agrupamentos, no respeito pela sua autonomia, puderam conservar, apenas com carácter diagnóstico, as anteriores provas de Português e Matemática dos 4.º e 6.º anos de escolaridade<sup>265</sup>.

Assim, a redução da quantidade de provas finais nacionais no ensino básico, acompanhada da recuperação da avaliação formativa, desde que apoiada em medidas educativas de promoção do sucesso escolar para todos os grupos sociais, pode interpretar-se como uma política que visava a diminuição da seletividade e da meritocracia na educação básica, bem como o reforço de uma conceção de inspiração democrática na educação. Contudo, a presença, de novo, da avaliação aferida significava que se mantinha a crença de “uma «simultânea crise» dessa mesma escola, cuja resolução ou mesmo atenuação exige[exigia] a consagração de outras formas de avaliação” (A.

---

([www.dgeec.mec.pt/np4/home/](http://www.dgeec.mec.pt/np4/home/), consultado em 12/11/2019), a taxa de retenção e desistência no ensino básico passou de 7,5%, em 2010/2011, para 10,0%, em 2013/2014.

<sup>265</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, desenvolvido, posteriormente, pelo Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril.

Afonso, 2002, p.127), relacionadas com o desenvolvimento da escola seletiva e meritocrática nas últimas décadas.

Entretanto, a partir de 2017, como referimos atrás, o XXI Governo Constitucional, assumindo a “garantia de uma escola inclusiva”<sup>266</sup> como resposta à heterogeneidade dos alunos, abriu à autonomia das escolas um instrumento tradicionalmente não previsto – a autonomia no desenvolvimento curricular – através da adesão voluntária das escolas e agrupamentos a um projeto de autonomia e flexibilidade curricular para os ensinos básico e secundário, segundo o qual as escolas poderiam gerir até 25% da carga horária semanal dos alunos, bem como a possibilidade de criação de domínios de autonomia curricular ou novas disciplinas<sup>267</sup>.

Relativamente a um elemento fundamental da avaliação dos alunos - os critérios de retenção/progressão/aprovação -, continuaram a definir-se regras nacionais apenas em relação aos anos terminais de ciclo, reservando para o âmbito da autonomia da escola a elaboração de critérios de transição/retenção dos alunos nos anos intermédios de ciclo. Neste sentido, conservaram-se globalmente, em 2016, as orientações externas definidas em 2012 (cf. Tabela 11): retenção do aluno no caso de obtenção de classificação inferior a três a Português e Matemática, ou de classificação inferior a três em três (ou mais) disciplinas do plano de estudos ou, no caso do 1.º ciclo, de classificação inferior a três a Português ou Matemática e menção não satisfatória nas outras áreas disciplinares<sup>268</sup>.

Neste contexto, o mega-agrupamento de escolas explicitou internamente quatro princípios orientadores da avaliação dos alunos: a consistência entre os instrumentos de avaliação, os resultados pretendidos e, a partir de 2016, os perfis de aprendizagem; a primazia da avaliação formativa (este princípio desapareceu em 2016), valorizando processos de autoavaliação regulada; a valorização da evolução do aluno ao longo de cada ciclo; e a transparência do processo de avaliação, mediante a explicitação dos respetivos critérios<sup>269</sup>. Os objetos de avaliação organizaram-se em quatro pilares (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver com os outros), não podendo os dois últimos pilares “ter um peso inferior a 20% no ensino básico e nos cursos profissionais e 10% no ensino secundário”<sup>270</sup>. Em 2016, o peso daqueles pilares na avaliação

<sup>266</sup> O princípio da escola inclusiva concretizava, nas orientações nacionais, o objetivo 4 da *Agenda 2030 para um desenvolvimento sustentável*, aprovada pela ONU em 2015 (cf. <https://nacoesunidas.org/tema/agenda2030/>, consultado em 20/05/2020). Além da escola inclusiva, o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, identifica outros princípios orientadores, designadamente: a promoção da melhoria da qualidade do ensino; o reforço da articulação entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário; a mobilização de todos os “agentes educativos” para o sucesso educativo dos alunos; a integração e flexibilidade curricular; a valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar; e a afirmação da avaliação como parte integrante do currículo.

<sup>267</sup> Como se pode concluir, no caso do mega-agrupamento objeto deste estudo, esta medida de autonomia curricular para as escolas conflituava, de algum modo, com a competência já atribuída à autarquia no âmbito do contrato interadministrativo subscrito em 2015 (Cláusula 6.ª), mas inativo até àquele momento neste domínio (G,321). O projeto de autonomia e flexibilidade curricular foi generalizado a todas as escolas a partir de 2018/2019 através do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, desenvolvendo a prioridade de “concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades”.

<sup>268</sup> A partir de 2016, desapareceu a classificação por nível a Português e Matemática pelo que a retenção ocorre no caso de menção *Insuficiente* a Português e Matemática ou menção *Insuficiente* a Português ou Matemática e duas outras disciplinas.

<sup>269</sup> Cf. ponto 6.2. do Projeto Curricular de Agrupamento (2013-2016).

<sup>270</sup> Os quatro pilares estão previstos no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o século XXI* (Delors, J. e outros, 1996). No entanto, uma das recomendações da Comissão explicita: “A Comissão pensa que cada um dos quatro pilares do conhecimento deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma

do ensino básico e dos cursos profissionais diminuiu para 15%, tendo-se estabelecido ainda um peso entre 5% a 10% para a língua portuguesa e um outro não especificado para tecnologias da informação e da comunicação, “a contemplar nos respetivos instrumentos de avaliação”<sup>271</sup>.

Reafirmada, internamente, a primazia da avaliação formativa, não foram elaboradas orientações específicas para o desenvolvimento e concretização deste princípio, limitando-se estas a reproduzir as escalas normativamente definidas para a avaliação sumativa interna e a explicitar as notações internas a atribuir em instrumentos de avaliação<sup>272</sup>. Apenas em 2015, no 5.º (todas as disciplinas), 7.º (Geografia e Físico-Química) e 10.º ano (Português e Matemática), foi prevista a realização de um teste comum por período, com um peso máximo de 40% na classificação dos alunos, sendo “os restantes instrumentos de avaliação [...] adequados ao objetivo formativo da avaliação”<sup>273</sup>. Esta orientação foi alargada a todas as disciplinas em 2016, prevendo-se, em alternativa ao teste comum simultâneo, a elaboração de uma matriz comum, mas, então, a primazia da avaliação formativa já fora substituída por algo mais ambíguo e menos abrangente – a autoavaliação regulada. Por outro lado, em 2016, os critérios de avaliação dos alunos do ensino básico passaram a incluir perfis de aprendizagem específicos por disciplina/ano de escolaridade<sup>274</sup>.

Relativamente aos critérios de transição/retenção dos alunos nos anos intermédios, no mega-agrupamento, a lógica de ciclo era concretizada no 1.º ciclo, mantendo o aluno retido na turma a que pertencia até ao final do ciclo e, no caso de, então, ele revelar ter adquirido as aprendizagens necessárias, transitar para o 2.º ciclo. A lógica de ciclo era menos evidente nos anos intermédios de outros ciclos, onde a retenção também deveria ser uma exceção. De facto, no ano intermédio do 2.º ciclo (5.º ano), o aluno do mega-agrupamento não progredia se apresentasse mais do que três classificações inferiores a três, enquanto nos anos intermédios do 3.º ciclo (7.º e 8.º), o aluno não progredia se apresentasse três ou mais classificações inferiores a 3, sendo, em ambos os casos, elaborado um plano de acompanhamento para o ano subsequente. Por outro lado, a repetição de retenção no 5.º ano só poderia ocorrer após uma avaliação extraordinária, medida que havia sido revogada naquele ano de 2012. Contudo, em 2015, estas regras internas tornaram-se mais seletivas na medida em que, em ambos os ciclos, se adotaram as regras nacionais estabelecidas para os respetivos anos terminais, pelo que a frágil lógica de ciclo ainda existente foi abolida, substituída por uma lógica de ano<sup>275</sup>.

---

experiência global a levar a cabo durante toda a vida [...]” (Delors e outros, 1996, p.78). Neste sentido, a identificação de ponderações quantitativas diferenciadas para cada um dos quatro pilares parece contraditória com esta recomendação.

<sup>271</sup> Cf. Projeto Curricular de Agrupamento (2013-2016) – Revisão de 2016, p.33.

<sup>272</sup> As escalas são: níveis 1 a 5 no ensino básico, com exceção de algumas áreas do 1.º ciclo, onde existem cinco menções qualitativas correspondentes aos níveis; e 0 a 20, no ensino secundário. A notação nos instrumentos de avaliação do ensino secundário corresponde à escala da avaliação sumativa; no ensino básico, as orientações internas introduzem outra escala (0 a 100%), com seis menções qualitativas de intervalos irregulares, reservando as duas mais elevadas – Muito Bom e Excelente – para 90% a 99% e 100%, respetivamente.

<sup>273</sup> Cf. Projeto Curricular de Agrupamento (2013-2016) – Revisão de 2015, p.38.

<sup>274</sup> Esta orientação interna pretendeu contextualizar uma regra prevista no Despacho n.º 1-F/2016 (n.º 2 do artigo 7.º), segundo a qual “nos critérios de avaliação deve ser enunciada a descrição de um perfil de aprendizagens específicas por cada ano e ou ciclo de escolaridade”.

<sup>275</sup> Cf. Projeto Curricular de Agrupamento (2013-2016) – Revisão de 2015, p.44.



Um conjunto de consequências da aplicação destas regras pode ser analisada através dos resultados escolares dos alunos. Assim, no domínio “Resultados” da avaliação externa, os avaliadores consolidam a imagem do mega-agrupamento, já esboçada nos dois relatórios anteriores, relativos ao agrupamento vertical e à escola secundária (de 2010 e 2007, respetivamente), enquanto organização que apresenta “variáveis de contexto favoráveis, mas os resultados observados situam-se globalmente aquém dos valores esperados” (H,417)<sup>276</sup>. Quanto àqueles, as taxas de conclusão de 6.º e 9.º ano superam as de escolas com variáveis de contexto semelhantes, enquanto as de 4.º e 12.º ano apresentam valores “aquém dos esperados” (H,412). Por sua vez, os resultados em provas nacionais de diversos anos de Português e Matemática, com exceção do 4.º ano, ficam aquém dos esperados, parecendo agravar-se no 6.º, 9.º ano e 12.º ano (H,413,414).

A debilidade destes resultados escolares é atribuída pelos professores, segundo o relatório, a fatores como as características do contexto sociofamiliar dos alunos<sup>277</sup>, as suas dificuldades no domínio da língua portuguesa, a extensão dos programas curriculares, a disparidade de percursos escolares existentes no mega-agrupamento, em especial nos alunos do ensino secundário, e o desajustamento dos comportamentos dos alunos, ou seja, uma alusão à problemática da indisciplina (H, 419). A estes fatores, os avaliadores externos acrescentam os processos de ensino e de aprendizagem, admitindo que, apesar das medidas de promoção do sucesso escolar adotadas (H,439), a reflexão efetuada pela organização sobre as práticas letivas em sala de aula, de modo a questionar as dificuldades de aprendizagem, não tem sido suficientemente aprofundada (H, 419).

Na verdade, parece existir, como o diretor reconhece, uma cultura profissional de “não dar notas muito elevadas [aos alunos] com medo de que eles possam descer muito” (B,129) nas provas e exames nacionais, pretendendo-se, portanto, segundo uma orientação do conselho pedagógico, aproximar as classificações internas das obtidas em exame nacional, na medida em que a pressão exterior sobre o mega-agrupamento aponta nesse sentido (G,384). Ora, os dados oficiais disponíveis sobre o ensino secundário parecem confirmar esta prática dos professores porque as classificações internas dos alunos do mega-agrupamento “estão sistematicamente desalinhas para baixo

<sup>276</sup> As variáveis de contexto parecem envolvidas nalguma contradição. De facto, em 2016, ao apresentar os rankings das escolas com base nos resultados dos exames nacionais, um jornal de referência colocava o mega-agrupamento objeto deste estudo no universo dos contextos mais favoráveis ao nível nacional: no ensino básico, os pais dos alunos apresentavam 12,2 anos de escolaridade, em média, e 65% de alunos sem ação social escolar; no ensino secundário, os pais tinham 11,25 anos de escolaridade, em média, e 79,4% dos alunos não eram beneficiados com a ação social escolar. No mesmo jornal, com exceção de um agrupamento integrado nos mais desfavorecidos, os restantes agrupamentos de escolas (9) e a única escola não agrupada do concelho estavam enquadrados no tipo de contexto com valores mais favoráveis nas duas variáveis (anos de escolaridade dos pais e percentagem de alunos beneficiados com ação social escolar. Contudo, no ensino básico, na variável alunos sem ação social escolar, os valores variam entre um mínimo de 47,4% e um máximo de 88,8%, enquanto, em relação ao número de anos de escolaridade dos pais, em média, os valores oscilam entre 10,11 e 15,16. No ensino secundário, a percentagem de alunos sem ação social escolar varia entre um mínimo de 77,8% e um máximo de 91,8%, enquanto o número de anos de escolaridade dos pais, em média, oscila entre 8,73 e 14,88. Como se verifica, os limites entre as variáveis de um mesmo tipo de contexto são demasiado elevados, daí resultando organizações cujo ambiente familiar dos alunos é muito diferente ao nível socioeconómico e cultural, pelo que o indicador construído com o apoio de um centro de investigação universitário merece algumas reservas.

<sup>277</sup> Parece, então, existir alguma contradição relativamente ao impacto das condições socioeconómicas e culturais do meio de proveniência dos alunos sobre os resultados escolares. Na verdade, o estudo do jornal de referência a que nos referimos situa o mega-agrupamento de escolas num contexto favorável, o que, em parte, também coincide com o significado atribuído pelo relatório de avaliação externa (cf. H,410-A). Pelo contrário, os participantes nos painéis no âmbito da avaliação externa sugerem a existência de debilidades das condições socioeconómicas e culturais das famílias, que se refletiriam de forma negativa nos resultados escolares (H,419), o que também coincide com a representação do diretor, quando afirma que “os [frágeis] resultados escolares do mega-agrupamento se devem ao nível socioeconómico dos pais e encarregados de educação” (G,350).

relativamente às classificações internas atribuídas em escolas cujos alunos obtêm, nos exames nacionais, resultados semelhantes” (G,328). Não obstante a insistência que alguns colocaram na necessidade de reflexão sobre este aspeto (G,336,352), o conselho pedagógico abordou-o de forma tardia, sem se comprometer com a produção de alguma orientação interna, apesar de admitir que as classificações internas “não são motivadoras para os alunos” (G,384).

Uma tentativa de explicação plausível para estes resultados sugere que “os critérios de avaliação interna e/ou as práticas de avaliação dos professores são demasiado seletivos” (G,328), acabando por se traduzir em injustiças para os alunos. De facto, as orientações internas, profundamente integradas na cultura organizacional e profissional dominante<sup>278</sup>, estabelecem para a avaliação sumativa dos alunos, a atribuição de ponderações por domínio ou instrumento de avaliação (atitudes – 10% no ensino secundário e 15% no ensino básico; expressão e comunicação – 5%; tecnologias da informação e da comunicação – 5%; testes – 70%), defendendo alguns a maximização da ponderação a atribuir a testes até 80% da classificação, convictos de que esta é a prática que irá “equiparar a nota interna à nota dos exames” (G,316). Roldão e Ferro (2015, p.584) confirmam esta “prática generalizada de obter o resultado sumativo da avaliação, expresso em classificações, através da média e/ou ponderação das classificações obtidas em diferentes instrumentos que incidiram sobre operações muito diversas em nível, objetivos e complexidade”.

A discussão de uma proposta de revisão dos critérios de avaliação no mega-agrupamento, que pretendia eliminar ponderações quantitativas<sup>279</sup>, definindo critérios com base em níveis e perfis de desempenho, a utilizar numa perspetiva formativa e sumativa, colheu pouco apoio, visto que a ponderação do teste constituía “o elemento capaz de introduzir objetividade na avaliação” (G,303). Pelo contrário, não obstante uma orientação no sentido de os grupos definirem perfis de desempenho para o ensino básico, a cultura dominante manteve os “pesos” dos instrumentos de avaliação (G,315) e procurou pressionar no sentido da generalização de grelhas *excel* para classificar os alunos, necessárias para “quantificar esses registos de observação e submetê-los a uma regra matemática” (G,362) com as ponderações fixadas, à semelhança de “centenas de outras [escolas] por esse país fora” (G,362), para entrega prévia ao diretor de turma. Alguns discordaram, afirmando que se tratava de uma “intromissão na esfera de autonomia de cada docente”, “um abuso” ou mesmo “um absurdo completo” (G,330), inventariando argumentos normativos e profissionais para a resistência e infidelidade a esta orientação e à sua generalização no mega-agrupamento<sup>280</sup>.

---

<sup>278</sup> Cf., por exemplo, Cid & Fialho (2011) ou Lagarto & Alaíz (2019).

<sup>279</sup> Segundo a proposta, as escolas designam os documentos com estas ponderações de “critérios de avaliação”, o que, além de ser pouco rigoroso do ponto de vista científico, constitui um equívoco, como refere Roldão (2009), na medida em que o que as escolas divulgam são, apenas, critérios de ponderação. Na verdade, os critérios de avaliação constituem referentes que permitem aos professores afirmar que o desempenho de um aluno é muito bom ou satisfatório, por exemplo. Assim, os critérios de avaliação, contrariamente aos critérios de ponderação, que possuem, meramente, uma finalidade classificativa, apresentam, simultaneamente, uma função formativa, pois permitem diagnosticar e regular a aprendizagem dos alunos, e sumativa, já que ajudam a estabelecer o balanço e a formular um juízo global após uma etapa de ensino e aprendizagem.

<sup>280</sup> Na verdade, além do direito estatutário à liberdade de escolha dos métodos e dos tipos de meios de ensino mais adequados, o Estatuto do Aluno e da Ética Escolar (n.º 3 do artigo 42.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro) determina que se consideram

Os avaliadores externos, sempre preocupados com lógicas de homogeneidade e uniformização, também identificam a falta de coerência dos critérios de avaliação dos alunos, em especial no que se refere aos perfis de desempenho e à avaliação formativa, e concluem que não foi superado um ponto fraco, já detetado anteriormente apenas no agrupamento vertical (J,558), que se traduzia na “falta de uniformidade do desenho organizativo e [...] discrepâncias na ponderação dos domínios nos critérios de avaliação” (H,437). Em si mesmo, esta suposta fragilidade é contraditória com as incongruências detetadas pelos avaliadores nos perfis de desempenho e na ausência de práticas e estratégias de avaliação formativa, já que aquela persistente fragilidade se refere à classificação dos alunos. Deste modo, os significados dos avaliadores apenas contribuem para reforçar a avaliação sumativa, apesar de reconhecerem a sua sobrevalorização no projeto curricular do mega-agrupamento (H,437) – os “critérios de avaliação”, tal como estão configurados, constituem um exemplo disto – e a fragilidade da modalidade de avaliação formativa dos alunos.

Um outro elemento crucial da cultura profissional e da organização, que suscitou profunda controvérsia, consistiu na concretização da orientação interna sobre os testes comuns. A contradição intrínseca deste instrumento de avaliação, criado com o objetivo de introduzir uniformidade e homogeneização das classificações dos alunos face à diversidade e flexibilização das práticas de avaliação dos professores, foi sublinhada logo no início do mega-agrupamento, na medida em que a cultura do agrupamento vertical não privilegiava esse sentido homogeneizador (D,209):

*[...] Para um encarregado de educação que esteja atento, [...] que se preocupe com o percurso escolar do filho e como [...] a avaliação dele é feita, [...] qual a imagem que estava a ser passada [...] quando na escola [secundária] a preocupação é que todos fizessem o teste à mesma hora, no mesmo dia, igual para todos, [...] que é o mais antipedagógico que pode existir porque [...] não há aqui respeito pela diversidade de aprendizagem, do ritmo de aprendizagem de cada aluno.*

Assim, alguns professores e grupos disciplinares opuseram-se à prática dos testes comuns, convocando argumentos como a perda de tempo de aprendizagem para as restantes disciplinas, a introdução de uma inaceitável primazia de duas disciplinas nos planos de estudo e a pretensa homogeneização das classificações internas em prejuízo da variabilidade dos grupos de alunos e da avaliação formativa (G,306,308,326,352), sugerindo-se que a sua eventual continuidade ocorresse “fora das horas dos outros” (G,308) professores, de modo a não interferir com as atividades destes. Parecia, no início do ano letivo de 2017/2018, que estes argumentos haviam sido convincentes no sentido da eliminação dos testes comuns, mas uma orientação do conselho pedagógico manteve-os no planeamento (G,360).

Estes aspetos da cultura organizacional podem observar-se ainda nas orientações internas de 2016, quando o XXI Governo Constitucional remeteu para a autonomia das escolas e agrupamentos a decisão de os alunos não realizarem, naquele ano, as novas provas aferidas de 2.º, 5.º e 8.º ano, e

---

"suficientemente fundamentadas para todos os efeitos legais, as propostas ou decisões dos professores relativas à avaliação dos alunos quando oralmente apresentadas e justificadas perante o conselho de turma e sumariamente registadas na ata".

manterem as provas finais já existentes de 4.º e 6.º anos, apenas com finalidade de diagnóstico. O conselho pedagógico do mega-agrupamento, não tendo procedido à auscultação dos departamentos curriculares, não obstante a existência de uma proposta alternativa, entendeu, de forma paradoxal e contraditória em relação às orientações internas, que o principal objetivo da criação dos testes comuns havia sido a aferição de aprendizagens, pelo que interromper, alterar ou anular a sua aplicação, antes de uma avaliação no fim do ano letivo, seria defraudar expectativas de alunos e encarregados de educação e desvalorizar o trabalho desenvolvido pelos professores<sup>281</sup>. Por outro lado, retardando a aplicação das disposições contidas nas orientações do Decreto-Lei n.º 17/2016 para 2016/2017, o conselho pedagógico decidiu manter a realização de provas comuns internas para o 2.º ano e de provas de avaliação internas para o 4.º e 6.º ano, com fins sumativos (G,309).

Em conclusão, desde a criação do mega-agrupamento de escolas, verificou-se a progressiva consolidação de crenças e práticas meritocráticas, performativas e seletivas ao nível do desenvolvimento e gestão do currículo, das metodologias de ensino e aprendizagem e da avaliação dos alunos, que já haviam adquirido alguma consistência na matriz da cultura da escola secundária. De facto, embora a continuidade de uma certa diversificação curricular no mega-agrupamento possa relacionar-se com a reafirmação de missões democráticas da organização, o escasso desenvolvimento de princípios e de práticas de integração e de articulação curricular – no caso desta, sobrevalorizando claramente a articulação vertical, em concretização de um dos principais objetivos definidos exteriormente para a criação dos mega-agrupamentos de escolas, mas negligenciando orientações e processos de articulação horizontal -, bem como a falta de investimento em estratégias de diferenciação pedagógica e de aprendizagem cooperativa em sala de aula, não contribuíram, no plano do currículo, para o aprofundamento de missões de perfil mais democrático da organização. Pelo contrário, não obstante a estratégia de diferenciação implementada fora da sala de aula – a remediação através dos apoios educativos - e, sobretudo, a criação de espaços curriculares obrigatórios, orientados especificamente para a preparação dos exames e a consecução de resultados escolares, pretenderam responder a orientações de pendor meritocrático.

Por outro lado, não obstante a conservação (retórica) do princípio democrático de primazia da avaliação formativa dos alunos nas orientações internas, num momento em que as orientações nacionais abandonaram esse princípio durante o mandato do XIX Governo Constitucional, o mega-agrupamento de escolas desenvolveu e aplicou moderadamente aquela orientação, tendo, antes, manifestado preferência por orientações e implementado procedimentos de natureza meritocrática,

---

<sup>281</sup> De facto, o objetivo de aferição atribuído agora aos testes comuns pelo conselho pedagógico é contraditório com o critério de ponderação de 40% destes testes na classificação dos alunos, previsto no projeto curricular. Também os avaliadores externos reconhecem a existência de “práticas de avaliação aferida, assentes quer na realização de provas comuns e simultâneas quer na aplicação de uma prova de matriz comum” (H,438). Ora, as provas de avaliação aferida, aplicadas em regra ao nível de um sistema, “não se destinam a ter qualquer efeito sobre a classificação final dos alunos [...], não tendo, portanto, quaisquer efeitos sobre a sua progressão escolar” (Lemos, Neves, Conceição & Alaiz, 1992, p.45), mas a detetar dificuldades de aprendizagem dos alunos e, numa perspetiva formativa, a fornecer informação aos professores relativamente às estratégias a utilizar para levar os alunos a superar essas dificuldades. Neste sentido, os próprios avaliadores externos contestam a finalidade de aferição, ao afirmarem que não é evidente “a relação entre a eficácia das metodologias e das estratégias adotadas, as decisões de reformulação do planeamento e as práticas letivas” (H,438).

seletiva e performativa, designadamente, o progressivo desaparecimento da lógica de ciclo na avaliação interna dos alunos, com a consequente naturalização da retenção, e a fixação rígida de ponderações de instrumentos de avaliação, em particular dos testes, o que acentuou uma clara primazia da avaliação sumativa sobre a avaliação formativa.

Assim, a recusa do grupo dominante, constituído pelo diretor, pelo conselho pedagógico e por lideranças intermédias, no sentido de se ponderarem sugestões com propostas de desenvolvimento de critérios de avaliação dos alunos, constituídos por perfis e níveis de desempenho, possíveis de utilização em avaliação formativa e que permitissem, simultaneamente, chegar a um resultado sumativo, foi acompanhada por preocupações de uniformização de avaliação sumativa, obtida através da generalização de grelhas standardizadas, configuradas com base na crença de que, através do recurso aos números e à quantificação, se garantia quer a objetividade e a transparência da avaliação, quer a salvaguarda dos professores face à possível contestação à avaliação por parte de alunos e pais e encarregados de educação. Estas orientações e práticas, geradoras de uma tendencial baixa das classificações internas dos alunos do mega-agrupamento, e provocando, por isso, algumas injustiças, a que a organização não prestou a atenção necessária, foram objeto de controlo interno mediante a orientação no sentido da entrega prévia das grelhas pelos professores, o que se revelava coerente com a necessidade de reforço da supervisão, que a pressão da Inspeção Geral da Educação e Ciência suscitava, embora muitos professores tenham enveredado por uma estratégia de recusa e infidelidade relativamente a esta regra interna.

## **7. O reconhecimento do mérito escolar**

François Dubet e Marie Duru-Bellat (2004) admitem que o mérito constitui o meio escolhido pelas sociedades democráticas para assegurar a justiça escolar, na medida em que, garantidas a todos os indivíduos condições de igualdade formal de oportunidades de acesso à escola e ao saber, o sucesso escolar dependeria, apenas, do talento, do esforço, do empenho, da inteligência e da qualidade de cada um. Estar-se-ia, deste modo, perante um resultado com desigualdades aceitáveis porque baseadas num processo de competição comum a todos, onde as desigualdades surgiriam, apenas, em função das diferentes capacidades individuais. Neste sentido, tendo todos os alunos usufruído durante o processo de aprendizagem das mesmas condições competitivas (Bolivar, 2012), “os vencidos não são considerados vítimas” (Lima, 2017, p.219), isto é, apenas o próprio aluno poderia ser responsabilizado pelo seu insucesso, em virtude de ter desaproveitado as oportunidades que a escola lhes teria oferecido.

Esta igualdade meritocrática tem enfrentado dificuldades perante outras perspetivas que lhe apontam o facto de ignorar as desigualdades existentes à partida, relacionadas com características

do meio socioeconómico e cultural da família de origem, bem como a “incapacidade de a própria escola construir um espaço de total igualdade de oportunidades” (Dubet & Duru-Bellat, 2004, p.106), devido quer às desigualdades existentes na oferta formativa disponibilizada, quer às lógicas de funcionamento da escola, em particular na avaliação das aprendizagens, onde os juízos dos professores traduzem, não só o reconhecimento do mérito individual, mas também a marca da pertença social dos alunos. Neste sentido, como o mérito não sanciona apenas o que é da exclusiva responsabilidade de cada um, ao pretender-se, em nome da justiça, reconhecer o mérito do aluno no seu percurso escolar, evidenciado em provas e exames, está-se, de facto, a ocultar a desigualdade de condições de partida, relacionadas com constrangimentos de origem social e familiar (A. Afonso, 2017).

Por isso, como argumenta Marie Duru-Bellat (2009), o mérito não é a chave para uma sociedade justa. Articulando-se com o liberalismo, onde o indivíduo constitui a base da sociedade e exprime o seu talento num contexto de igualdade de oportunidades, a opção pelo reconhecimento do mérito tem exacerbado o que Almerindo Afonso apelida de “solipsismo competitivo, em busca do sucesso pessoal a qualquer preço” (2017, p.256), dado que a competição é injusta pelo facto de ignorar as desigualdades sociais que a distorcem. Em consequência, para além da certificação do mérito que, de diversas formas, a escola sempre realizou, tem-se assistido nos últimos anos à proliferação de práticas de celebração do mérito e da excelência, como sublinha Licínio Lima (2017a, p.220):

*A nota atribuída por cada professor em cada prova ou trabalho, a prática do elogio e do “reforço positivo” ou o exercício daquilo que Etzioni [...] chamou o “poder normativo puro” quando baseado em critérios de aproveitamento escolar excelente, a chamada classificação interna no final de cada período letivo e no final do ano escolar, a avaliação externa resultante dos exames nacionais, as médias de acesso ao ensino superior, por muito elevadas que sejam, parecem ser insuficientes em termos de reconhecimento público, status, estima e consideração por parte das famílias, professores, dos pares e da instituição escolar.*

Sendo complexa e problemática, no atual contexto, a eliminação destas formas de celebração da excelência escolar, continua, no entanto, a parecer pertinente que a escola pública democrática diversifique as modalidades de excelência, no sentido do reconhecimento e valorização da pluralidade das respetivas formas. Na verdade, há mais de 30 anos, num texto seminal, um grupo de professores do Collège de France, de que fazia parte Pierre Bourdieu, ao elaborar um conjunto de propostas para um ensino do futuro, em que se procurava superar tensões diversas, entre elas a tensão entre democratização e seleção escolar, escrevia, a propósito da excelência escolar (Bourdieu/Collège de France, 1987, p.105):

*O ensino deveria mobilizar todos os meios de combater a visão monista da “inteligência” que leva a hierarquizar as diferentes formas de realização das capacidades em relação a uma delas, devendo assim multiplicar as formas de excelência cultural socialmente reconhecidas.*

Tabela 23

Quadro-síntese do reconhecimento do mérito no mega-agrupamento de escolas

Prêmio Critério	Suplemento de diploma	Quadro de valor	Quadro de excelência
<b>Perfil do aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação em órgãos da escola ou na associação de estudantes.</li> <li>Projetos de voluntariado.</li> <li>Projetos de natureza artística, cultural e desportiva.</li> <li>Projetos de interesse social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comportamentos meritórios.</li> <li>Atitudes exemplares de superação.</li> <li>Iniciativas ou ações de reconhecida relevância social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resultados escolares excelentes.</li> </ul>
<b>Critérios específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resultados excepcionais em provas de avaliação externa (classificação não inferior a 85% no ensino básico e 170 pts no ensino secundário).</li> <li>100% de assiduidade e de sucesso escolar.</li> </ul>	Não definidos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.º ciclo: <i>Muito Bom</i> a Português, Matemática e uma das restantes, sem qualquer classificação inferior a <i>Bom</i>.</li> <li>2.º e 3.º ciclo: média de 4,2, sem qualquer classificação inferior a 3.</li> <li>Científico-humanísticos: média de 16,5 e mínimo de 13 nas disciplinas.</li> <li>Cursos profissionais: média de 16,5 e mínimo de 12 nos módulos.</li> <li>Cursos EFA: Validação em todas as competências e menção de <i>Bom com distinção</i> ou <i>Muito Bom</i>.</li> </ul>
<b>Requisitos adicionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sem participações, faltas ou sanções ou disciplinares.</li> <li>Assiduidade exemplar.</li> <li>Sem “negativas” ou plano de estudos incompleto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Assiduidade regular.</li> <li>Comportamento exemplar.</li> <li>Sem retenção no ano.</li> </ul>	
<b>Mecanismo</b>		Emissão de diploma	Diploma de excelência
<b>Periodicidade</b>	Anual		
<b>Iniciativa da proposta</b>	Qualquer membro da comunidade educativa (individualmente ou em representação) e parecer do conselho de turma.		Diretor de turma e parecer do conselho de turma.
<b>Decisão</b>	Diretor e conselho pedagógico.	Conselho pedagógico.	Conselho pedagógico.
<b>Execução</b>	Diretor de turma.	Coordenador de ciclo.	Coordenador de ciclo.
<b>Prêmio</b>	Natureza simbólica (menções de mérito).	Natureza simbólica, material ou financeira.	Natureza simbólica, material ou financeira. Prêmio para o melhor aluno de cada ano.
<b>Efeitos</b>	Registo no processo individual.		
<b>Divulgação</b>	Renovação da matrícula.	Não especificada, da competência do diretor.	
<b>Ritual</b>	Possibilidade de evento.	Não especificado.	

Fonte: Regulamentos Internos (2012 e 2016)

Ora, após a criação do mega-agrupamento de escolas, um dos objetivos do projeto educativo, integrado no vetor “Promover o sucesso educativo e os valores da cidadania”, era “Valorizar os desempenhos académicos e/ou os valores da cidadania dos alunos”<sup>282</sup>. Esta formulação correspondia à concretização, no plano do reconhecimento do mérito escolar, da ideia de compromisso entre as missões de natureza meritocrática (a excelência académica) e de natureza

<sup>282</sup> Cf. Projeto Educativo de Agrupamento (2013-2016), p.18.

democrática (a valorização da cidadania) no mega-agrupamento, embora as metas anuais relativas aos dois indicadores do objetivo definido apontassem para uma clara primazia da valorização da excelência académica. Esta orientação do projeto educativo foi desenvolvida através de um conjunto de disposições no novo regulamento interno<sup>283</sup>, podendo concluir-se que, ao conservar os quadros de excelência, de valor e o suplemento do diploma (H,425), o reconhecimento do mérito no mega-agrupamento (Tabela 23), na forma e no conteúdo, decalcou as regras estabelecidas pela escola secundária, analisadas no capítulo anterior.

Assim, na lógica de articulação vertical que fundamentou a criação dos mega-agrupamentos, foi (re)definido o perfil dos alunos para integração no quadro de excelência, agora apenas acessível a alunos com excelentes resultados escolares. O perfil de excelência ficou definido deste modo: no 1.º, 2.º e 3.º anos do 1.º ciclo do ensino básico, os alunos deveriam ter, no mínimo, duas menções *Muito Bom* em Português, Matemática e Estudo do Meio e, pelo menos, *Bom* nas restantes; no 4.º ano de escolaridade, bem como no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e nos cursos de educação e formação, os alunos deveriam apresentar uma média geral, no mínimo, de quatro vírgula dois, não podendo ter nenhum nível inferior a três e nenhuma área curricular não disciplinar com menção inferior a *Satisfaz bem*; nos cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos do ensino secundário diurno, os alunos deveriam possuir uma média mínima de dezasseis vírgula cinco valores e nenhuma disciplina com classificação inferior a treze valores, além de terem de frequentar todas as disciplinas do seu plano de estudos no ano em que se encontram matriculados; nos cursos profissionais, os alunos necessitariam de ter uma média geral mínima de dezasseis vírgula cinco valores nos módulos lecionados, nenhum módulo com classificação inferior a doze valores, frequentar todas as disciplinas e módulos estabelecidos no plano de estudos para o ano em que se encontram matriculados e não ter módulos em atraso; nos cursos de educação e formação de adultos, os formandos precisariam de validação, no final do curso, de todas as competências, de acordo com o seu plano individual de formação e apresentar um desempenho qualificado como *bom com distinção* ou *muito bom*; finalmente, nos cursos de educação extraescolar, os formandos deveriam apresentar, no final do curso, aproveitamento em todos os módulos/unidades, com uma média geral mínima de dezasseis vírgula cinco valores, nenhum módulo/unidade com classificação inferior a doze valores e frequentar todos os módulos/unidades estabelecidos no plano individual de formação. No caso dos cursos cuja avaliação fosse qualitativa, os docentes que os regiam, em articulação com o coordenador dos cursos de educação extraescolar, apresentariam uma proposta fundamentada, desde que qualificasse o desempenho do formando como *bom com distinção* ou *muito bom*.

Entretanto, os quatro critérios previstos em 2010 para a integração dos alunos no quadro de valor da escola secundária foram reduzidos a dois nas orientações definidas pelo mega-agrupamento

---

<sup>283</sup> Cf. Regulamento Interno (2012-2013), Subsecção B, Gestão processual do direito ao reconhecimento do valor e da excelência, pp.26-29.



- atitudes exemplares de superação e participação em iniciativas de relevância social<sup>284</sup> -, tendo desaparecido os outros dois critérios (a realização de trabalhos académicos de excelência ou de atividades curriculares relevantes), que, em parte, transitaram para o suplemento de diploma. As propostas para a integração dos alunos no quadro de valor poderiam ser apresentadas ao conselho pedagógico por qualquer membro da comunidade educativa, sendo necessário o parecer do conselho da turma a que o aluno pertencia. Além disso, mantiveram-se os três requisitos gerais anteriores para atribuição de todo o tipo de prémios: a assiduidade “regular”, o comportamento exemplar e a não retenção do aluno no ano que frequentava. Não definida em 2012, a natureza do prémio passou a ser, a partir de 2016, a de um “diploma de valor”.

Quanto ao suplemento de diploma, as orientações estabelecidas no regulamento da escola secundária transitaram integralmente, em 2012, para o regulamento interno do mega-agrupamento de escolas. Contudo, na revisão efetuada em 2016, o perfil do aluno foi modificado no sentido do reconhecimento do esforço e dedicação na promoção de atividades, designadamente, a participação em órgãos da escola, na associação de estudantes, em projetos de voluntariado ou de natureza artística, cultural e desportiva, entre outros de relevante interesse social (Tabela 23). Paradoxalmente, neste perfil também foi integrado o reconhecimento de alunos com resultados escolares relevantes na avaliação externa, a fim de distinguir o melhor aluno em cada disciplina, desde que a classificação na prova ou exame nacional não fosse inferior a 85%, no ensino básico, e a 170 pontos, no ensino secundário<sup>285</sup>. Além disso, o suplemento de diploma passou a distinguir o aluno com assiduidade total e sem classificações “negativas”, desde que não apresentasse faltas disciplinares, participações disciplinares ou suspensões, não tivesse faltas de assiduidade e não obtivesse classificações “negativas” em qualquer período, isto é, que representasse, segundo o diretor, a “mediania [...] relevante para o funcionamento da sociedade” (B,135).

Relativamente à natureza dos prémios, os de excelência e de valor conservaram a definida no regulamento da escola secundária - uma natureza simbólica ou material, podendo revestir uma natureza financeira –, tendo o suplemento de diploma mantido a natureza simbólica.

A divulgação dos prémios de mérito também se manteve ambígua, atribuindo ao diretor a competência no sentido de dar conhecimento dos prémios à comunidade educativa e a divulgação da sua atribuição. Assim, não foram especificadas as formas de divulgação, bem como a realização de algum cerimonial, embora o suplemento de diploma previsse a possibilidade de um evento a organizar para a sua entrega.

Nos anos de 2015/2016 e 2016/2017, a concretização destas orientações pressupôs cerimónias de entrega de prémios, realizadas em dias diferentes consoante o ano/ciclo/nível/curso

<sup>284</sup> Como se verifica, dada a ambiguidade do primeiro critério, apenas o segundo poderia considerar-se como o desenvolvimento da dimensão de Cidadania.

<sup>285</sup> Esta regra foi contestada por alguns professores na medida em que não se mostrava congruente com o perfil genérico do aluno a reconhecer através do Suplemento de Diploma (G,376).

(G,320,361), publicitadas no sítio da internet do agrupamento, designando-se a atividade Dia do Diploma, no último ano em que coincidiu com o dia do patrono (G,300). Em ambos os anos, os alunos premiados foram integrados num folheto distribuído no início da cerimónia, onde estavam as respetivas fotografias e a identificação dos alunos por tipo de prémio. Os prémios consistiram em diplomas para os três tipos de prémio e, ocasionalmente, num objeto simbólico, distribuídos pelo diretor, presidente do conselho geral e responsáveis de estruturas intermédias (coordenador de cursos profissionais, coordenadores de diretores de turma). Em regra, além dos alunos – nem todos, alguns faltaram às cerimónias –, estiveram presentes alguns encarregados de educação e outros alunos, correspondendo às intenções do diretor no sentido de que “os outros percebam o que é que nós, enquanto estrutura, [...] representantes de uma sociedade, valorizamos como mérito” (B,136). Após a cerimónia, as listagens dos premiados foram afixadas no átrio do bloco administrativo do mega-agrupamento de escolas. Quanto à possibilidade de os prémios de excelência e de valor poderem apresentar natureza financeira ou material escolar, a prática existiu no passado, “mas, depois dessa altura, deixou de ser possível” (B,136).

Tabela 24

*Alunos distinguidos no mega-agrupamento de escolas (2012-2017)*

Ano letivo	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Ensino secundário regular	Cursos profissionais	Cursos EFA	Educação extraescolar	Total
2012/2013	41	52	55	33	7	-	-	188
2013/2014	nd	4	68	39	9	-	-	120
2014/2015	178	75	82	48	-	-	-	383
2015/2016	139	97	91	42	7	-	-	376
2016/2017	100	86	89	32	2	-	-	309

Fonte: Listas de alunos premiados (2012/2013 a 2016/2017)

Analisemos, entretanto, alguns aspetos dos alunos distinguidos pelo mega-agrupamento de escolas (Tabelas 24, 25, 26 e 27). Assim, em termos absolutos, verifica-se um aumento progressivo do número de alunos distinguidos desde a criação da organização (2012), que atingiu o seu pico em 2014/2015, ano em que foi reconhecido o mérito a cerca de 14% da população escolar<sup>286</sup> (Tabela 24), tendo decrescido a partir de então. Esta percentagem de alunos distinguidos mostrava-se congruente com as metas definidas nos projetos educativos para o reconhecimento do mérito, que previam 7%, 3% e 4% para a integração de alunos nos quadros de excelência, de valor e suplemento do diploma, respetivamente.

A proporção entre os alunos distinguidos nos três tipos de prémio reforçou o número de alunos integrados no quadro de excelência (Tabela 25). Em 2014/2015, os alunos deste quadro

<sup>286</sup> O total de alunos distinguidos no ano de 2013/2014 situa-se abaixo do valor real, visto que não foram disponibilizados dados do 1.º e 2.º ciclos relativos aos quadros de excelência e de valor.

representavam 60% dos distinguidos, enquanto em 2015/2016, a percentagem subiu para 68%, tendo atingido 71% em 2016/2017. Inversamente, a percentagem de alunos integrados no quadro de valor (Tabela 26) e no suplemento de diploma (Tabela 27), cuja percentagem alcançou 40% do total de alunos distinguidos em 2014/2015, desceu significativamente para 29% em 2016/2017, desvalorizando aprendizagens e desempenhos não estritamente académicos. Esta tendência para o reconhecimento sobretudo da excelência académica, agravada pelo facto de, mesmo no “suplemento de diploma”, se distinguirem alunos com resultados excelentes em provas de exame nacional dos ensinos básico (9.º ano) e secundário, tem sido uma característica desde a criação do mega-agrupamento de escolas, que reflete a preponderância que as missões elitista e meritocrática da organização têm vindo a assumir.

Tabela 25

*Alunos distinguidos no quadro de excelência do mega-agrupamento de escolas (2012-2017)*

Ano letivo	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Ensino secundário regular	Cursos profissionais	Cursos EFA	Educação extraescolar	Total
2012/2013	21	47	45	24	4	-	-	141
2013/2014	nd	nd	40	22	-	-	-	62
2014/2015	88	46	63	31	-	-	-	228
2015/2016	91	72	65	24	2	-	-	254
2016/2017	71	63	64	21	-	-	-	219

Fonte: Listas de alunos premiados (2012/2013 a 2016/2017)

Esta evolução da distinção no mega-agrupamento, em particular a redução do número de alunos integrados no quadro de valor – único quadro, aliás, onde existe um prémio coletivo, visto que nos restantes são todos individuais -, parece contradizer a intenção do diretor, uma vez que o objetivo era diversificar os critérios de reconhecimento do mérito “para chegar a mais alunos” (B,135):

*O quadro de valor [...] foi uma tentativa de dar resposta a outras necessidades e mostrar [...] que interessam [...] bons alunos, mas também [...] boas pessoas, mesmo que [...] não consiga ser [...] excelente aluno, porque, às vezes, tem [...] limitações cognitivas, [...] mas [...] é importante na sociedade. Foi uma estratégia e temos tentado dar essa distinção [...] para chegar a mais alunos porque [...] precisam de receber um estímulo pela positiva e não pela negativa.*

Analisando a distribuição dos distinguidos pela oferta formativa frequentada, verifica-se que o reconhecimento do mérito ocorre, fundamentalmente, nos dois ciclos iniciais da escolaridade básica. Assim, no 1.º ciclo, destaca-se em especial o ano de 2014/2015, onde foi reconhecido o mérito a 40% da respetiva população escolar, embora a percentagem tenha registado uma tendência para a diminuição, fixando-se em 23% em 2016/2017. Segue-se-lhe o 2.º ciclo, cujos valores têm oscilado

entre os 25% e os 30% nos três anos mais recentes. Por sua vez, o reconhecimento do mérito no 3.º ciclo caracteriza-se pela estabilidade, com cerca de 14% da respetiva população escolar integrada nos três tipos de prémios. Quanto ao ensino secundário, o carácter mais seletivo dos cursos orientados para o acesso ao ensino superior reflete-se na percentagem de alunos integrados nos quadros de mérito, uma vez que o número desceu gradualmente ao longo dos anos, fixando-se em cerca de 5% da respetiva população em 2016/2017. No nível secundário, o facto mais saliente é a subrepresentação dos alunos dos cursos profissionais no reconhecimento do mérito escolar pois, numa população que, em 2016/2017, abrangia mais de 12% da população escolar do mega-agrupamento, apenas 0,6% do universo destes alunos (2 alunos) foi integrado num dos quadros de mérito (o quadro de valor). Finalmente, quanto a ofertas formativas como os cursos EFA ou a educação extraescolar, não há registo de que algum dos respetivos formandos tenha sido objeto de reconhecimento do mérito.

Tabela 26

*Alunos distinguidos no quadro de valor do mega-agrupamento de escolas (2012-2017)*

Ano letivo	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Ensino secundário regular	Cursos profissionais	Cursos EFA	Educação extraescolar	Total
2012/2013	20	5	10	9	3	-	-	47
2013/2014	nd	nd	2	3 <sup>(1)</sup>	6	-	-	11
2014/2015	44	18	9	14	-	-	-	85
2015/2016	44	12	3	7	3	-	-	69
2016/2017	29	9	2	2	2	-	-	44

<sup>(1)</sup> Um dos distinguidos não é individual, mas um grupo de alunos.

Fonte: Listas de alunos premiados (2012/2013 a 2016/2017)

Por outro lado, a efetiva aplicação das orientações para a ação sobre o reconhecimento do mérito, em particular no mega-agrupamento de escolas, recoloca a problemática da desigualdade social e étnica. Apesar de os dados serem escassos, verifica-se que, em 2015/2016, os alunos premiados com origem em minorias étnicas presentes no mega-agrupamento foram apenas 5, enquanto, em 2016/2017, este número duplicou, correspondendo, no primeiro caso, a 1,3% do total de alunos premiados e, no segundo, a 3,2%, ficando, em ambos os casos, muito longe da representação das minorias no mega-agrupamento (cerca de 12%).

Em conclusão, o mega-agrupamento de escolas manteve a primazia para a distinção de alunos no quadro de excelência, tendência já identificada na escola secundária. Além disso, a nova organização também assistiu à emergência de desigualdades no reconhecimento do mérito, na medida em que cursos da oferta formativa da organização escolar, socialmente menos valorizados, não estavam representados ou apresentavam uma subrepresentação nos quadros de mérito, sem esquecer as desigualdades detetadas em relação a certos grupos sociais e étnicos.

Tabela 27

*Alunos distinguidos no suplemento de diploma do mega-agrupamento de escolas (2012-2017)*

Ano letivo	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Ensino secundário regular	Cursos profissionais	Cursos EFA	Educação extraescolar	Total
2012/2013	-	-	-	-	-	-	-	-
2013/2014	nd	4	26	14	3	-	-	47
2014/2015	46	11	10	3	-	-	-	70
2015/2016	4	13	23	11	2	-	-	53
2016/2017	-	14	23	9	-	-	-	46

Fonte: Listas de alunos premiados (2012/2013 a 2016/2017)

Por sua vez, a conservação do suplemento de diploma, que havia constituído uma singularidade da cultura da escola secundária, poderia relacionar-se, em certa medida, com o reconhecimento da pluralização da excelência de que falam o Collège de France e Pierre Bourdieu (1987) ou com o reconhecimento de uma certa normalidade, vulgaridade ou mediania a que Licínio Lima também se refere (2017), embora em contraciclo com outras orientações da escola. O diretor do mega-agrupamento, antigo diretor da escola secundária, parece mostrar-se em consonância com aquela interpretação, ao explicar o contexto de criação desse prémio (B,147):

*Como nós fizemos o [aluno] 100% [...]: não tem negativas, não tem faltas, a não ser aquelas faltas, [...] foi internado, [...] teve de ir ao tribunal [...] ou seja, [...] um aluno que cumpre, basicamente, aquilo que é a sua função na escola: não tem faltas disciplinares, é assíduo, não tem negativas, não conseguiu resultados excelentes, mas [...] tem ali um conjunto de mediania [...] relevante para o funcionamento da sociedade.*

No entanto, desde a sua origem, as disposições sobre o suplemento de diploma foram percorridas por alguma ambiguidade, na medida em que o perfil do aluno a integrar neste quadro de mérito era próximo do perfil relativo ao quadro de valor. A situação tornou-se mesmo contraditória com a regulamentação elaborada já no âmbito do mega-agrupamento de escolas (Tabela 23), uma vez que para um perfil do aluno caracterizado pela sua participação e intervenção em órgãos da escola e em projetos de voluntariado, de interesse social ou de natureza artística, cultural ou desportiva, foram definidos critérios relacionados com resultados escolares (classificações obtidas em provas de exame ou sucesso escolar).

Neste sentido, alguns admitiram que a redefinição das regras relativas ao reconhecimento do mérito escolar no mega-agrupamento poderia tornar-se mais coerente com princípios democráticos, que as missões definidas para a organização também perseguem, se o regulamento fosse revisto, tendo em vista resolver alguns equívocos e, sobretudo, concretizar o princípio da pluralização da excelência e do respetivo reconhecimento pela organização (G,376). Na verdade, a proposta

aprovada num dos grupos disciplinares (G,387) previa quatro quadros de mérito específicos e distintos, para além do mérito académico (excelência nas classificações internas e provas de exame), para a intervenção e participação cívica (participação em órgãos da escola, ações de solidariedade ou projetos e atividades cívicas), para a realização de atividades ou projetos de qualidade (trabalho académico, desporto escolar, obra de arte, relatório da formação em contexto de trabalho, prova de aptidão profissional) e, ainda, para o progresso e superação de dificuldades, em particular dos alunos com necessidades educativas especiais ou com dificuldades de aprendizagem, em particular relacionadas com as características do meio socioeconómico e cultural da família de origem ou de natureza étnica.

Esta proposta provocou um momento de elevada tensão ao nível interno, como analisámos em secção anterior deste capítulo, na medida em que a responsável da estrutura intermédia recusou dar continuidade ao processo de reflexão, análise e discussão, ao nível da organização, da proposta que aquela estrutura havia aprovado. O conflito entretanto surgido, que conduziu à demissão da “chefe de equipa” e à instauração de procedimento disciplinar a dois professores (G,393; M,614), não favoreceu a criação de condições organizacionais para a renovação do debate sobre o mérito escolar, pelo que as regras definidas se mantiveram inalteradas.

## **8. A regulação da disciplina**

Desde os anos oitenta do século passado, a problemática da indisciplina tem-se generalizado em todos níveis do sistema educativo, adquirindo uma configuração que extravasou manifestações da afirmação da identidade dos jovens, do seu desejo de autonomia, da sua irreverência ou, simplesmente, da necessidade ou vontade de iludir o trabalho escolar, para se traduzir em comportamentos caracterizados pela insuficiente aquisição de competências sociais e de cidadania, pela agressividade nas relações com pares e adultos ou mesmo pelo recurso a respostas de violência física (Estrela, 2002).

Na verdade, as intensas transformações políticas, socioeconómicas e culturais das últimas décadas implicaram mudanças no próprio sistema educativo, concretizando-se, em particular, pelo fenómeno da massificação na frequência da escola, que teve como consequência uma profunda heterogeneização socioeconómica e cultural do público escolar. Este processo, acompanhado em anos mais recentes por uma progressiva desprofissionalização e desqualificação dos professores, teve como repercussão a perda do seu prestígio e da sua autoridade na escola e na sociedade, conferindo ao fenómeno da indisciplina escolar uma dimensão de maior complexidade (Sampaio, 1996). Neste sentido, a indisciplina na escola tem sido considerada uma manifestação não

independente da evolução dos contextos socio-históricos (Estrela, 2002), nem do próprio funcionamento da escola (Carita & Fernandes, 2012).

No interior da organização escolar, João Amado (2000) interpreta a indisciplina enquanto fenómeno relacional e interativo, que se caracteriza quer pelo incumprimento das regras que definem as condições para a realização das tarefas na sala de aula, quer pelo desrespeito pelas normas e valores que estruturam a relação dos alunos entre si, por um lado, e a relação entre os alunos e os adultos, em particular os professores, por outro. Neste sentido, Amado e Freire (2009, 2014) identificam três níveis de indisciplina na escola. No primeiro nível, integram os desvios às regras de trabalho na sala de aula, englobando incidentes e infrações que provocam alguma perturbação no normal funcionamento das atividades, designadamente a propósito da organização e cumprimento de tarefas, da comunicação e das intervenções, da pontualidade, das deslocações na sala, da limpeza do espaço ou do material necessário à realização das atividades. No segundo nível, incluem os conflitos entre pares, designadamente os incidentes que indiciam dificuldades de relacionamento entre os alunos, tais como brincadeiras mais ou menos rudes, incivildades, violência, *bullying* ou, mais recentemente, o *cyberbullying* (Freire, Alves, Breia, Conceição & Fragoso, 2013). Finalmente, no terceiro nível, inserem os conflitos emergentes da relação entre alunos e professor, traduzidos em comportamentos que põem em causa a pessoa e a autoridade deste, como, por exemplo, “insultos, obscenidades, desobediência, contestação afrontosa, réplica desabrida a chamadas de atenção e castigos” (Amado & Freire, 2014, p.57), podendo ainda abarcar modalidades diversas de agressividade em relação a professores e funcionários, vandalismo contra a sua propriedade e a da escola ou, no limite, agressões físicas.

Entretanto, a investigação tem-se debruçado sobre os fatores associados à indisciplina, concluindo, globalmente, pela sua multiplicidade e complexidade, embora tenda a aglomerá-los em quatro domínios: o próprio aluno, o seu contexto familiar, o contexto social e político e o contexto pedagógico e escolar (Amado & Freire, 2009, 2014). Estes fatores são mobilizados por diferentes perspetivas teóricas, que procuram interpretar e explicar o fenómeno da indisciplina, privilegiando na análise o impacto de cada um destes grupos de fatores isoladamente (Amado & Freire, 2014).

No plano das orientações externas para a regulação dos comportamentos na escola e na sala de aula, as regras estão definidas no Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro), que, tendo em vista o desenvolvimento da convivência no interior da escola, organiza as relações a partir de um conjunto de direitos e deveres dos alunos, prevendo que, no caso de violação dos deveres, de forma reiterada ou em termos que se revelem perturbadores do funcionamento normal das atividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, essa prática constitua uma infração, passível de aplicação de medida(s) disciplinar(es) corretiva(s) ou sancionatória(s). Estas orientações externas têm constituído uma referência normativa e cultural

relativamente estável há mais de vinte anos, visto que, desde 1998<sup>287</sup>, as alterações introduzidas apenas se concentraram, por um lado, no reforço dos direitos dos alunos através do reconhecimento e valorização do mérito escolar, do esforço, do desempenho escolar e do envolvimento em ações sociais e comunitárias relevantes, e, por outro, no âmbito dos deveres, o de não transportar ou utilizar, nas salas de aula, equipamentos tecnológicos, como telemóveis ou aplicações informáticas, bem como o de não captar ou difundir imagens e sons sem autorização do professor.

A apropriação destas regras nacionais repercutiu-se nos diversos regulamentos internos das escolas do mega-agrupamento, seja no do primeiro agrupamento vertical de escolas (2004), seja no da escola secundária (desde 2002/2003, e nas sucessivas revisões efetuadas), e, finalmente, no do mega-agrupamento de escolas (2012/2013, revisto em 2016/2017), os quais, em geral, reproduzem de forma quase integral os direitos e os deveres previstos pelo estatuto do aluno em vigor à época, bem como o procedimento disciplinar e as medidas corretivas e sancionatórias a aplicar.

Tabela 28

*Lista de “Comportamentos adequados que promovem o sucesso escolar” em vigor no mega-agrupamento de escolas*

- Chegar à sala de aula imediatamente a seguir ao toque de entrada.
- Entrar na sala de aula ordeiramente (após a entrada do professor), colocar a mochila fora da mesa, desligar os telemóveis e afins (a não ser que sejam utilizados, com a autorização do professor, para fins pedagógicos) e aguardar em silêncio pelo início da aula.
- Manter-se sentado e com uma postura correta.
- Acatar as instruções e/ou as advertências do professor.
- Realizar as tarefas propostas pelo professor, com sentido de responsabilidade e empenho.
- Aguardar a permissão do professor para intervir na aula, colocando o dedo no ar.
- Falar com correção e respeito por todos.
- Escutar ativamente o professor e os colegas, nas aulas, e manter o silêncio durante a avaliação.
- Ter comportamentos adequados na sala de aula: não comer; não mastigar pastilha elástica; tirar o boné/gorro, entre outros.
- Conservar bem os espaços e os materiais escolares.
- Ir à casa de banho, no intervalo, sendo proibido fazê-lo durante a aula.
- Manter a sala limpa e arrumá-la antes de sair.
- Sair da sala de aula de forma ordeira.

Fonte: Documento interno do mega-agrupamento

O conjunto de regras mais restrito, que funciona no mega-agrupamento como o quadro de referência para a regulação dos comportamentos pelos intervenientes, é designado “Comportamentos na sala de aula” e está organizado em duas partes: na primeira, são identificados os “comportamentos adequados que promovem o sucesso escolar” (Tabela 28), destinados a regular e garantir o normal funcionamento das atividades em sala de aula; na segunda (Tabela 29), são descritos “comportamentos perturbadores do sucesso escolar”, o seu grau de gravidade e os procedimentos a adotar pelos professores, no caso de ação praticada pelos alunos, suscetível de enquadramento num desses comportamentos disruptores.

---

<sup>287</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro, e Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.



Tabela 29

*Procedimentos a adotar no mega-agrupamento de escolas, no caso de incumprimento de regras pelo aluno*

Comportamentos perturbadores do sucesso escolar	Nível de indisciplina	Procedimentos a adotar no caso de incumprimento de regras
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar o telemóvel sem autorização expressa do professor (para fins pedagógicos);</li> <li>• Conversar com os colegas sobre assuntos extra-aula;</li> <li>• Chegar atrasado à aula;</li> <li>• Incomodar/desrespeitar os colegas;</li> <li>• Atirar objetos (canetas, borrachas, etc.);</li> <li>• Levantar-se sem autorização;</li> <li>• Usar da palavra sem autorização do professor;</li> <li>• Não ser portador da caderneta do aluno (ensino básico).</li> </ul>	1 (Pouco grave)	1. <sup>a</sup> intervenção: Advertência ou chamada de atenção.  2. <sup>a</sup> intervenção: Repreensão oral.  3. <sup>a</sup> intervenção: Registo do comportamento no INOVAR /Caderneta do aluno.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reincidir no comportamento para o qual já foi alertado;</li> <li>• Não seguir as instruções do professor;</li> <li>• Ofender os colegas/gozar com os colegas;</li> <li>• Recusar-se a entregar a caderneta do aluno (ensino básico).</li> </ul>	2 (Grave)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordem de saída da sala de aula para o Núcleo de Integração e Apoio ao Aluno (NIA) e marcação de falta disciplinar.</li> <li>• Posterior participação ao diretor de turma, a enviar através do Inovar, para informação ao encarregado de educação.</li> <li>• Possível aplicação de medidas disciplinares corretivas.</li> <li>• A terceira ida para o NIA implica a aplicação de medidas disciplinares sancionatórias.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser incorreto para o professor na linguagem ou nos gestos utilizados (contestar, confrontar, desobedecer, entre outros);</li> <li>• Recusar-se a sair da sala de aula;</li> <li>• Ter outros comportamentos que sejam imprevisíveis e insubordinados.</li> </ul>	3 (Muito Grave)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordem de saída da sala de aula para o Núcleo de Integração e Apoio ao Aluno (NIA).</li> <li>• Marcação de falta disciplinar, participação ao diretor de turma e comunicação ao encarregado de educação.</li> <li>• Aplicação de medidas disciplinares corretivas ou de medidas disciplinares sancionatórias.</li> <li>• Possível abertura de processo disciplinar (competência do diretor).</li> </ul>

Fonte: Documento interno do mega-agrupamento

Como se verifica, os comportamentos esperados dos alunos pretendem regular o funcionamento das atividades nas salas de aula, desde o toque de entrada até à saída dos alunos, apresentando este aparato normativo interno para a regulação da disciplina apenas uma dimensão instrumental com vista a alcançar o sucesso escolar e não um conjunto de regras integrado numa estratégia de desenvolvimento cívico dos alunos. Este documento tem uma ampla divulgação nas escolas do mega-agrupamento, estando afixado em todas as salas de aula, junto à mesa do professor. Além disso, é objeto de análise nas reuniões dos conselhos de turma, realizadas no início do ano letivo, no sentido de os professores estabilizarem “critérios comuns de atuação”, é divulgado aos alunos (G,319) e encarregados de educação pelos diretores de turma nas reuniões de receção de uns e de outros, realizadas no início do ano letivo (H,422), é desenvolvido, contextualizado e

operacionalizado pelos professores nas primeiras aulas e é objeto de apreciação e regulação nas reuniões de conselhos de turma, que se realizam ao longo do ano letivo<sup>288</sup>.

Além da regulação efetuada pelos professores em sala de aula, a intervenção disciplinar numa perspetiva de remediação tem sido exercida por órgãos especializados em que grupos de professores, no âmbito da componente não letiva de trabalho no estabelecimento, acompanham alunos que recebem ordem de saída da sala de aula. Como referimos, na escola básica, este órgão designava-se gabinete de apoio permanente ao aluno (GAPA) e, na escola secundária, núcleo de intervenção e apoio pedagógico (NIA) (D,203), tendo esta última designação sido estendida a todo o mega-agrupamento em 2012 (G,358). Na atualidade, o principal objetivo do NIA é “acompanhar os alunos envolvidos em situações de indisciplina na sala de aula e facilitar a elaboração e aplicação de estratégias e intervenções preventivas e/ou sancionatórias eficazes, sobretudo nos casos de persistência dos comportamentos inadequados”<sup>289</sup> (G,358).

Por outro lado, o exercício de funções pelos professores no NIA envolve ainda a “organização de atividades de enriquecimento e complemento curricular” para a ocupação educativa dos alunos, no caso de ausência temporária dos respetivos professores<sup>290</sup> (G,358). Esta última função do núcleo implica a deslocação do professor do espaço de funcionamento do NIA para a sala de aula, onde o aguarda a turma cujo professor está ausente, cabendo-lhe dinamizar atividades pré-definidas pelo titular ausente ou, na ausência destas, atividades da iniciativa do substituto.

Muitos professores têm contestado este conjunto de regras e práticas de acompanhamento dos alunos, responsabilizando-o por uma intensificação do trabalho burocrático e pelo reforço de horas de presença na escola em atividades de mera vigilância de alunos, contribuindo para a desqualificação e a desprofissionalização da profissão docente (D,225), na medida em que essas atividades denegam aos professores a especificidade e a complexidade da ação educativa e da mobilização dos saberes necessários à prática de ensinar (L. Lima, 2015b), o que, além de contribuir para o mal-estar docente, potencia igualmente a diminuição do prestígio e da autoridade do professor, com consequências nefastas na sua relação pedagógica com os alunos. Por isso, manteve-se uma resistência mais ou menos larvar a estas orientações internas (G,352,358), já identificada nas organizações integradas no mega-agrupamento (D,226), a qual, particularmente em 2015/2016, também se concentrou no procedimento então estabelecido, segundo o qual o aluno expulso da sala de aula seria acompanhado para o NIA pelo aluno delegado de turma, insistindo-se no acompanhamento pelo funcionário do setor (G,306).

---

<sup>288</sup> De facto, um dos pontos obrigatórios da agenda de trabalhos das reuniões dos conselhos de turma é a apreciação do comportamento individual dos alunos e da turma, no seu conjunto.

<sup>289</sup> Cf. Regulamento do NIA para o ano de 2017/2018.

<sup>290</sup> Esta função do núcleo de intervenção e apoio pedagógico (NIA) pretende concretizar a orientação prevista na alínea c) do n.º 7 do artigo 82.º do Estatuto da Carreira Docente, na versão mais recente do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

A contestação teve, em parte, acolhimento do diretor visto que, em 2017/2018, o NIA foi reorganizado em duas estruturas (G,358): uma, continuou responsável pelo acompanhamento de alunos que receberam ordem de saída da sala de aula (NIA1); a outra, numa espécie de atividade em ambulatório, os professores passaram a verificar o comportamento dos alunos nas salas de aula onde ocorre a ausência do titular da disciplina, a registar as faltas dos alunos, a promover a adoção de comportamentos adequados e a valorização destes tempos educativos e a apoiar os assistentes operacionais na sua tarefa de vigilância (NIA2). Esta vigilância é considerada necessária pelo facto de, no caso de ausência do professor titular, os alunos permanecerem nas salas de aula em autogestão, com uma vigilância à distância por parte dos assistentes operacionais ou dos professores do núcleo de intervenção e apoio pedagógico, tendo estes abandonado a anterior responsabilidade pela dinamização de atividades de sua iniciativa ou pré-definidas pelo professor titular.

Não obstante estas estratégias de regulação, o relatório de avaliação externa do mega-agrupamento de escolas sublinha um aumento de ocorrências em que foram aplicadas medidas disciplinares sancionatórias no 3.º ciclo e no 10.º ano (H,422), o que coincide com a perceção do diretor (G,318), do conselho geral (G,337) e dos próprios alunos relativamente ao recente agravamento da indisciplina (G,366), como este excerto atesta (C,161):

*P7 – [...] Agora, [a escola básica integrada] está muito bom e esta [escola secundária] está a ficar pior. Batem-se todos uns aos outros, só dizem asneiras. É horrível. [...] [As meninas negras] Vieram para cá e acham que são as rainhas da pancada. [...]*

*P4 – Não, aqui luta-se semanalmente.*

*P9 – Acho [...] que é muito pior esta [escola secundária].*

Ora, os dados mais recentes (Tabela 30) confirmam, em parte, o diagnóstico revelado pelo relatório de avaliação externa, que tem como referência o ano de 2015/2016. Na verdade, se, no 3.º ciclo, 78% dos alunos registaram alguma ocorrência disciplinar, logo a seguir encontra-se o 2.º ciclo, onde essa situação se verificou com 69% dos alunos, parecendo contradizer a conclusão do relatório. Por outro lado, em relação ao ensino secundário, o número de ocorrências não parece expressivo, embora as registadas se refiram, fundamentalmente, ao 10.º ano, enquanto o ensino profissional se destaca também como um importante foco de indisciplina. Os dois principais motivos pelos quais os professores agem disciplinarmente, consoante a tipologia de intervenções identificadas na Tabela 29, dizem respeito à reincidência dos alunos em situações de conversa ou desatenção em sala de aula e ao não acatamento de instruções dadas pelos professores no decurso do processo de ensino e aprendizagem, embora o desrespeito em relação à própria autoridade do professor se revista também de algum significado. Por sua vez, os conflitos entre pares, no espaço da sala de aula, apresentam uma expressão bem menos importante do que aquela que seria expectável.

Tabela 30

*Balanço da (in)disciplina no mega-agrupamento de escolas (2016/2017)*

	Alunos com ocorrências disciplinares		N.º de ocorrências	Reincidências		Tipologia das ocorrências				
	N.º de alunos	% do nível/ciclo		N.º de alunos	N.º de reincidências	Conflito entre pares	Desatenção/conversa	Desrespeito pela instrução	Desrespeito professor	Outros
<b>2º ciclo</b>	224	69%	411	156	92	ND	ND	ND	ND	ND
<b>3º ciclo</b>	451	78%	751	155	300	52	354	345	153	182
<b>Ens. Sec.</b>	62	10%	76	10	14	6	38	21	10	22
<b>Ens. Prof.</b>	100	29%	120	17	20	8	37	53	30	24
<b>TOTAL</b>	837	44%	1358	338	426	66	429	419	193	228

Fonte: Relatório do NIA – 2016/2017

As causas deste agravamento da indisciplina no 3.º ciclo e nos cursos profissionais são, certamente, complexas, mas um professor, manifestando preocupação com a forma como o diretor e outros órgãos do mega-agrupamento lidaram recentemente com uma situação de indisciplina ocorrida na escola secundária, atribuiu esse agravamento a dois fatores: a transferência da totalidade das turmas do 3.º ciclo da escola básica para a escola secundária e a abertura continuada de cursos profissionais sem qualquer critério pedagógico visível (G,371).

A transferência da totalidade das turmas do 3.º ciclo da escola básica para a escola secundária foi feita gradualmente, tendo terminado no ano de 2015/2016, consoante o diretor do mega-agrupamento de escolas esclarece (B,120):

*E aí lembrei-me de uma etapa em que o David Justino, quando foi ministro da Educação, tentou fazer um ajuste na Lei de Bases para criar os ciclos dos 0 aos 6, dos 6 aos 12 e dos 12 aos 18. [...] Achei que talvez fosse mais coerente a escola [básica] ficar só [com] 1.º e 2.º ciclo, até porque alguns dos focos problemáticos de indisciplina [...] tinham a ver com o 3.º ciclo. Por isso, [...] fomos a pouco e pouco: primeiro, reduzimos o número de turmas, depois deixaram de ter o 7.º e [...], no fim, trouxemos as turmas em bloco para aqui [escola secundária], porque [...] havia espaço. O objetivo principal, além de dar maior coerência ao projeto [...] de trabalho educativo e reformulá-lo, [...] é [...] criar condições para que a escola básica [integrada] consiga competir com as escolas concorrentes e captar alunos.*

Independentemente do novo racional educativo na reorganização dos ciclos do ensino básico que se pretendeu introduzir<sup>291</sup>, isolando totalmente o 3.º ciclo dos dois restantes do ensino básico, o

<sup>291</sup> A transferência integral do 3.º ciclo para a escola secundária, nos termos em que é aqui referida, quebrava, de facto, com o processo encetado no princípio dos anos noventa do século passado, que pretendia “reconstruir num todo coerente os diferentes ciclos que discursivamente compõem o ensino básico” (Pires, 2000, p.96), procurando concretizar, em termos de organização, o

objetivo explicitado para esta medida era a intervenção no sentido de reduzir o fenómeno da indisciplina num dos ciclos mais problemáticos. A este nível, aparentemente, o objetivo tem revelado muitas dificuldades de consecução, seja na ausência de condições para uma “escola mais calma” do 2.º ciclo (B,121), seja na criação de novos problemas no 3.º ciclo (C,164). Pelo contrário, a medida gerou um efeito perverso para a escola secundária que se traduziu “numa escola cheia que nem um ovo” (G,298), de modo que os próprios alunos não entendem “por que puseram tanta gente [...] aqui” (C,164), com consequências ao nível da perda de qualidade do processo pedagógico (G,301).

Na verdade, surgiram, com alguma frequência, “ondas” coletivas de indisciplina no decorrer dos intervalos das aulas, que se traduzem na movimentação desordenada de dezenas de alunos de ambos os sexos em corrida tumultuosa para determinado local da escola, onde, através de convocação prévia, feita, designadamente, com recurso ao telemóvel, uma multidão de ambos os sexos se concentra para assistir a um confronto físico entre dois alunos ou grupos de alunos rivais (C,161,382). Por vezes, este tipo de manifestação adquire enorme visibilidade social porque algum dos presentes grava a ocorrência em telemóvel e coloca as imagens no *youtube*, como ocorreu no “incidente crítico” que, a seguir, se descreve.

Os acontecimentos desencadearam-se no interior das instalações da escola secundária em outubro de 2017 (G,364), tendo a ocorrência sido gravada em telemóvel por um aluno e transmitida, repetidamente, por uma estação de televisão de âmbito nacional, “na sequência das sanções aplicadas aos alunos envolvidos”<sup>292</sup>. Na peça noticiosa, perante o facto de não serem visíveis adultos a intervir a fim de conter a violência entre os alunos, acusou-se o diretor da escola, bem como o seu pessoal docente e não docente, de passividade, de descuido e de desleixo na abordagem à complexa situação (G,371).

Além de ter instaurado procedimentos disciplinares aos alunos, de que resultou a aplicação de diversas sanções previstas no estatuto do aluno, a direção da escola não produziu qualquer esclarecimento a propósito, dirigido à comunidade escolar ou educativa. Na circunstância, foi a associação de pais e encarregados de educação a elaborar um documento com esclarecimentos sobre a cena de violência (G,369), informando-se que “não houve nenhum desmentido formal por parte da Escola pela simples razão do Ministério da Educação, através do seu gabinete de segurança, aconselhar a que não seja alimentado este tipo de polémica”, e que “não se tratou de nenhuma rixa entre «gangues rivais», mas tão só o resultado de uma provocação feita por um aluno a outro, através do uso de um laser, que degenerou em conflito”<sup>293</sup>. Entretanto, o diretor solicitou que este documento elaborado pela associação de pais fosse enviado a todos os encarregados de educação pelos diretores de turma, através dos canais de comunicação em vigor (G,369).

---

princípio de “unidade global do ensino básico” previsto no artigo 8.º na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), aliás, ainda em vigor.

<sup>292</sup> Cf. esclarecimento da associação de pais e encarregados de educação, sem data (G,369).

<sup>293</sup> As duas citações são transcritas do esclarecimento da associação de pais e encarregados de educação, sem data.

Perante o contexto noticioso, alguns membros da comunidade escolar consideraram ter ocorrido uma certa demissão e falta de responsabilidade do diretor (G,369) uma vez que, tendo a ocorrência sido divulgada junto da opinião pública nacional, com a emissão de juízos de valor a propósito da (in)ação dos adultos na contenção da violência e na resolução do problema, seria aconselhável que o diretor apresentasse um desmentido formal, com pedido de divulgação, junto da estação de televisão que emitiu as imagens, no sentido de clarificar e contextualizar adequadamente a ocorrência (G,371). Por outro lado, estes membros consideraram que o diretor deveria ter esclarecido, atempadamente, a comunidade escolar da ocorrência, assumindo o papel que foi desempenhado pela associação de pais, sem prejuízo de ter informado e colaborado com esta associação no sentido de encontrar soluções para a problemática da indisciplina (G,371).

Esta intervenção da associação de pais pode interpretar-se ainda como a concretização de uma das metas definidas no projeto de intervenção – a promoção da participação das estruturas de representação dos alunos e dos pais e encarregados de educação na vida escolar -, ou como uma estratégia que visou “poupar” a imagem do diretor do mega-agrupamento perante a comunidade escolar e a opinião pública, tendo os dados explicitados no documento sido transmitidos por responsáveis intermédios, no quadro de relações informais existentes no interior da escola com a associação de pais e encarregados de educação (G,369).

A repetição deste tipo de situações de indisciplina coletiva (G,383) levou o conselho pedagógico a considerar que a “atual política interna da escola não se revela eficaz no combate à indisciplina e condições gerais de aprendizagem dos alunos (incluindo resultados em exames nacionais de algumas disciplinas), pelo que deve ser reavaliada” (G,370-A). Por sua vez, o incidente descrito foi também abordado na reunião do conselho geral de dezembro de 2017, onde se confirma que “a associação de pais solicitou a algumas entidades esclarecimentos sobre a melhor atitude a tomar e concluíram que não seria útil dar qualquer resposta na comunicação social” (G,371-A), pelo que pode concluir-se que as entidades contactadas pela associação de pais foram coerentes com a informação obtida junto do gabinete de segurança da Direção Geral. Assim, ao apreciar o relatório do NIA relativo ao primeiro período do ano letivo de 2017/2018, o conselho geral recomendava (G,379):

*Os conselheiros consideram fundamental que o conselho pedagógico, os departamentos/grupos disciplinares e os conselhos de turma definam as estratégias mais adequadas com vista à melhoria dos resultados escolares e que seria desejável que os encarregados de educação tivessem conhecimento destas conclusões, apelando aqui aos conselheiros seus representantes para que debatam este assunto, sobretudo quando se verifica que há uma correlação significativa entre os problemas disciplinares e o sucesso/insucesso escolar [...].*

Entretanto, se o nível de indisciplina resultante de infrações relacionadas com as atividades de sala de aula parece não ter diminuído, verificou-se, desde o ano letivo de 2017/2018, alguma melhoria na indisciplina coletiva de grande envergadura que se fazia sentir, o que pode estar relacionado com a presença em continuidade na escola de dois funcionários colocados pela

autarquia, no âmbito das medidas previstas pelo contrato interadministrativo subscrito em 2015, com a missão específica de acompanhar e regular situações que, potencialmente, pudessem vir a desencadear as “ondas” de indisciplina registadas até então, que deixaram de manifestar-se.

Finalmente, em março de 2018, iniciou-se uma nova abordagem à indisciplina dos alunos através da criação de um concurso designado “Primavera rumo à disciplina”, envolvendo a equipa de avaliação interna, os diretores de turma e o núcleo de intervenção e apoio pedagógico, no âmbito do plano das ações de melhoria desencadeado após o processo de avaliação externa (G,389). Destinado às turmas de 2.º e 3.º ciclos, o concurso pretendia premiar as duas turmas que ficassem em primeiro lugar, uma por cada um destes ciclos, tendo como critério o menor número de participações disciplinares ou registos de comportamento numa das plataformas eletrónicas, entre o primeiro dia de aulas do terceiro período e o final de maio. O prémio a atribuir a cada uma das turmas “vencedoras” consistiria num almoço de pizzas, a oferecer pela escola.

O concurso parece ter sido desencadeado com desconhecimento do diretor e do conselho pedagógico, revelando alguma falta de consistência e articulação na atuação entre os órgãos da escola perante a problemática da indisciplina (G,390-A). Por outro lado, esta nova abordagem suscitou alguma contestação interna, tendo sido considerada uma medida casuística ditada pela pressão da avaliação externa, uma vez que abrangia um período muito limitado, a turma vencedora poderia, eventualmente, ser a mais indisciplinada nos dois períodos anteriores, e a natureza do prémio reforçar “uma imagem negativa da escola na comunidade” (G,389). Além disso, outros participantes questionaram o facto de o prémio não apresentar qualquer enquadramento relativamente ao reconhecimento do mérito no mega-agrupamento de escolas e, sobretudo, o facto de o critério estabelecido não definir um limite máximo de registos disciplinares para a sua atribuição, podendo, paradoxalmente, o mega-agrupamento valorizar a indisciplina (G,389).

Assim, a indisciplina constituiu um problema relevante que afetou as escolas integradas em 2012 no mega-agrupamento, desde a respetiva entrada em funcionamento. Embora haja uma constelação de fatores que explicam a progressiva amplitude deste fenómeno na escola pública portuguesa, em ambas as escolas da nova organização partilhou-se a interpretação segundo a qual a indisciplina dos alunos estava relacionada com a heterogeneidade da população escolar das duas escolas, as características socioeconómicas e culturais das famílias de proveniência dos alunos e os problemas sociais emergentes nos bairros de realojamento da época, que forneciam a parte mais significativa da população escolar (A,7,15; B,66,67; D,178; I,459).

Na escola preparatória/escola básica, onde a própria identidade sociocultural minoritária era percecionada como fator de indisciplina, na medida em que a responsabilidade desta era atribuída (e estimulada por) a “um grupo de meninas negras” (C,160), os alunos participantes relatam ocorrências como esta (C,160):

*P2 – [...] [As relações entre alunos] Eram muito boas ou [...] muito más ao ponto de ir pessoal parar ao hospital.*

*P1 – Eu lembro-me [que] no 5.º ano [...] houve [...] uma luta tão grande que havia sangue por todo o lado [...].*

*P8 – Foi com facas [...].*

*P2 – [...] Foi por causa de uma rapariga, foi [foram] parar os dois rapazes e a rapariga ao hospital.*

No entanto, após um período difícil nos anos oitenta do século passado, a escola preparatória e, posteriormente, o agrupamento vertical haviam conseguido algumas melhorias na convivência interna, como os próprios alunos testemunham (C,160,162). Os dados disponíveis parecem confirmar a perceção destes jovens participantes relativamente à melhoria do clima na escola básica aquando da sua passagem pelo 2.º ciclo, quando afirmam “[...] Isso é a escola antigamente.” ou “Depois as coisas mudaram, ficaram melhores.” (C,160). Também os professores reconhecem esta melhoria (D,178), enfatizando o contributo da diversificação das atividades e da ocupação dos alunos num horário escolar prolongado (D,179). No mesmo sentido, o relatório de avaliação externa de 2010 também destaca a “progressiva redução dos níveis de indisciplina, sobretudo no corrente ano letivo [2010]” (J,555) verificada na escola básica integrada, que atribui a uma estratégia global que integrava uma dimensão administrativa (o controlo de entradas através de cartões magnéticos), uma dimensão participativa (reuniões de receção aos alunos, a participação dos encarregados de educação e alunos nas reuniões de conselhos de turma), uma dimensão pedagógica (a uniformização dos critérios de atuação pelos professores), uma dimensão de supervisão (vigilância dos espaços por membros da direção da escola e por elementos do gabinete coordenador de segurança escolar), uma dimensão remediativa (o encaminhamento dos alunos para um gabinete de apoio pedagógico ao aluno e uma dimensão formativa (a dinamização de oficinas de formação sobre agressividade).

Na escola básica integrada, esta tendência para a redução da indisciplina e a melhoria da convivência escolar deverá ter-se mantido após a constituição do mega-agrupamento de escolas em 2012, consoante testemunho de um professor da escola (“Nunca estivemos tão bem como agora!” (D,219), que o último relatório de avaliação externa do mega-agrupamento também parece confirmar, ao referir que se registou uma diminuição global do número de ocorrências em que foram aplicadas medidas disciplinares sancionatórias no 1.º e no 2.º ciclo (H,422).

No caso da escola secundária, a diminuição da indisciplina atribuiu-se a uma intervenção menos abrangente, destacando-se a substituição das medidas punitivas de suspensão dos alunos por trabalho em benefício da comunidade escolar, medida que contou com o apoio dos pais e encarregados de educação (I,476), a diversificação da oferta formativa, a distribuição dos alunos mais indisciplinados pelas turmas (G,317) e o acompanhamento dos alunos no caso de falta do professor, através das atividades de substituição (I,494), apesar de, inicialmente, os alunos terem demonstrado “resistência a este tipo de atividades” (I,529).



Neste sentido, as estratégias implementadas na escola preparatória/escola básica/básica integrada/agrupamento vertical e na escola secundária para fazer face a esta problemática tiveram pontos de contacto e de divergência. Na verdade, ambas as escolas partiram de uma crença inicial da necessidade de estratégias de integração e inclusão dos alunos, no sentido de evitar fenómenos de exclusão, que se traduziram, no caso da escola preparatória, no envolvimento de outros parceiros e entidades do meio para enfrentar o problema e na criação de atividades diversificadas para atração/ocupação dos alunos, enquanto, na escola secundária, além destas atividades de ocupação dos alunos, se privilegiaram atividades multiculturais, tendo em conta o peso das minorias étnicas e culturais no conjunto da sua população escolar (B,53). Simultaneamente, em ambas as escolas, criou-se uma estrutura com uma dupla finalidade - acompanhamento pedagógico dos alunos indisciplinados e ocupação dos alunos com atividades de substituição de professores ausentes temporariamente -, embora com algumas divergências ao nível dos seus objetivos e dos modos de fazer postos em funcionamento.

A progressiva consolidação destes modos de pensar e de fazer em relação ao problema da indisciplina dos alunos por parte da escola preparatória/escola básica/escola básica integrada e da escola secundária articulava-se com uma missão de inspiração democrática das duas organizações, o que permitiu gizar estratégias que não passavam, apenas, por uma mera lógica sancionatória e punitiva de comportamentos disruptores, mas, sem abandonar totalmente esta lógica, pelo desenho de uma estratégia mais global que incluía o acompanhamento dos alunos e o envolvimento dos pais e encarregados de educação. Esta estratégia favoreceu uma redução gradual da dimensão do fenómeno da indisciplina entre os alunos, nas duas organizações, ao longo dos anos noventa do século XX e na primeira década do século XXI.

Com a criação do mega-agrupamento de escolas, em 2012, como analisámos, as missões de inspiração democrática relacionadas com a integração e a inclusão dos alunos, mesmo que se mantivessem num plano discursivo, foram perdendo espaço, no plano das orientações internas e da sua implementação, perante a ascensão de missões mais relacionadas com uma escola meritocrática e elitista, em que “sucesso” e “resultados escolares” adquiriram o estatuto de valores-chave. Em consequência, a aprendizagem das regras necessárias ao funcionamento do grupo-turma em situação de ensino e aprendizagem, numa perspetiva mais ampla de aprendizagem para a cidadania, perdeu, progressivamente, centralidade, sendo substituída pelo carácter imperativo da realização das aprendizagens com vista ao sucesso escolar, como as orientações do conselho pedagógico e, sobretudo, do conselho geral deixam entrever (G,337). Assim, a aprendizagem de regras de convivência e de cidadania passou a assumir um carácter sobretudo instrumental em relação ao objetivo primordial de sucesso escolar dos alunos, como os instrumentos privilegiados de gestão de comportamentos dos alunos pelos professores no mega-agrupamento evidenciam: trata-se, em ambos os casos, de enunciar “comportamentos que promovem o sucesso escolar” e de intervir em relação a “comportamentos perturbadores do sucesso escolar”.

Por outro lado, apesar da existência de alguma oferta curricular orientada numa perspetiva de educação para a cidadania no ensino básico, este afrouxamento do ensino e aprendizagem de competências sociais e de cidadania, em especial no ensino secundário, correspondeu à colocação da educação para a cidadania nas margens do currículo, pelo que a criação do projeto *+CID – Mais Cidadania* (H,422), o orçamento participativo ou a participação no projeto *Parlamento dos Jovens* (H,421), referidos no relatório de avaliação externa do mega-agrupamento (2017), em particular, apesar de constituírem iniciativas interessantes, apresentaram um impacto limitado no conjunto da população escolar. Só recentemente (2017/2018), com a introdução, a título experimental, da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento em todos os planos de estudo, se criaram condições para uma eventual renovação da educação para a cidadania e para a participação social de forma sistemática<sup>294</sup>.

Remetida a educação para a cidadania para as margens do currículo e sobrevalorizada a componente do conhecimento na aprendizagem, reduziu-se a importância das competências sociais na avaliação dos alunos, na medida em que à primazia da aprendizagem de conhecimentos para o teste correspondeu o forte peso deste na avaliação dos alunos, como anteriormente se analisou. Em simultâneo, apesar de alguma diversificação e mesmo singularidade nas orientações e práticas de reconhecimento do mérito dos alunos, a evolução ocorrida tendeu a acentuar o reconhecimento do mérito estritamente ligado à excelência académica, reduzindo o número de alunos distinguidos, designadamente, pela sua intervenção social, solidariedade e participação cívica, além de o próprio prémio configurado para distinguir algumas ações relacionadas com esta dimensão e finalidade formativa, se ter visto, por sua vez, invadido por critérios de reconhecimento da excelência académica.

Assim, conjugando a perceção dos alunos (C,161) com a do diretor do mega-agrupamento de escolas (B,68), pode afirmar-se que se anulou um fator de aprendizagem cívica e de contenção de alguma conflitualidade nas relações entre os alunos, admitindo-se que o crescimento da indisciplina possa estar relacionado com a redução da atenção e do reconhecimento das minorias étnicas no interior do mega-agrupamento, apesar do peso que estas continuaram a apresentar no conjunto da população escolar, cerca de 12% de acordo com o último relatório de avaliação externa. Na verdade, as manifestações culturais de reconhecimento pela escola de outras culturas foram suprimidas, substituídas progressivamente por manifestações de natureza cultural mais homogeneizante, como este excerto confirma (B,53)<sup>295</sup>:

---

<sup>294</sup> Registe-se, no entanto, que entre o período da sua experimentação, em 2017/2018, e a sua generalização, em 2018/2019, ocorreram mudanças que não são animadoras. Na realidade, no ano de experimentação, a Cidadania e Desenvolvimento tinha uma classificação sumativa semelhante às outras disciplinas, traduzindo a sua importância no currículo escolar. Entretanto, com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a Cidadania e Desenvolvimento deixou de ser objeto de avaliação sumativa no ensino secundário, o que se traduziu na desvalorização de que, em 2018/2019, foi objeto por parte dos alunos, reeditando um percurso que faz regressar às dificuldades de afirmação da Área Escola no final dos anos noventa do século XX.

<sup>295</sup> Cf. também B,68.

*Regularmente, fazíamos sempre [...] a semana da multicultural – isso também parou, passámos a integrar de outra maneira - [...] em que juntamos e valorizamos as culturas dos diversos alunos que nós temos, [...] as diversas tipologias de alunos nascidos fora de Portugal.*

Por outro lado, a solução organizativa uniformizante criada para regular a indisciplina dos alunos – um órgão com as características do núcleo de intervenção e apoio pedagógico (NIA), dispondo de competências ao nível do apoio e acompanhamento pedagógico, mas também da aplicação de medidas corretivas e sancionatórias –, além de ter contado desde o início com a resistência de professores e alunos, revelou-se ambígua e pouco eficaz, visto que se transferiu a regulação das situações de indisciplina para um órgão exterior à equipa de professores que assegura o processo de ensino e aprendizagem e a gestão das relações que nele se desenvolvem – o diretor de turma, o conselho de turma, os professores, os alunos e os pais e encarregados de educação.

Finalmente, a urgência da implementação imediata de uma lógica vertical e racionalizadora, prevalecente na instalação do mega-agrupamento de escolas, conduziu a decisões ao nível da distribuição da oferta formativa pelas escolas do mega-agrupamento particularmente inadequadas, como a transferência de todo o 3.º ciclo para a escola secundária, o que desarticulou os modos de pensar e de fazer na escola básica integrada, que vinham revelando alguma capacidade de resposta para o problema da regulação da disciplina, sem se vislumbrarem vantagens para a escola secundária, uma vez que concentrou apenas nesta toda a problemática de um ciclo que, comprovadamente, constituía o mais importante foco de indisciplina nos diversos níveis do sistema educativo.

## **9. Artefactos culturais**

Como referimos no Capítulo III, os artefactos são manifestações visíveis da cultura de uma organização, embora a sua relação com outras manifestações culturais, como as crenças e os valores, bem como as orientações e a sua implementação, nem sempre sejam nítidas, o que pode conduzir à elaboração de inferências incorretas sobre a cultura organizacional. Tendo em conta os cuidados que estes pressupostos sugerem, analisemos, de forma breve, de que forma os artefactos culturais foram reconstruídos no mega-agrupamento de escolas, designadamente, a história, os patronos, os símbolos, as comemorações, as efemérides, os rituais, a organização do espaço e outros artefactos (regras sobre vestuário, calçado, aspeto pessoal, relações).

Assim, em 2012, o mega-agrupamento de escolas adotou a mesma denominação do agrupamento vertical, oito anos antes, pelo que a identificação da nova organização integra o nome

da freguesia em que está implantado<sup>296</sup>. No entanto, após a criação da nova organização, manteve-se a comemoração do dia do patrono da escola secundária, passando as escolas integradas a comemorar “aquilo que se comemorava na escola secundária” (A,37), o que refletia a tendência já identificada no início do presente capítulo para a uniformização da cultura do mega-agrupamento em torno da escola secundária. No entanto, manteve-se alguma resistência da escola preparatória a esta comemoração, insistindo os seus professores que “o patrono cá de baixo [escola básica] é outro” (G,300).

Além da entrega dos diplomas a alunos que concluíram o ensino secundário, as atividades do dia do patrono, não obstante alguma inconstância, apresentam, sobretudo, algum défice formativo, devido à proposta ocasional de audição de músicas de autoria do patrono e de referências biográficas (C,146), e consistindo, normalmente, no lançamento de balões e distribuição de bolo aos alunos, o que levou alguém a comentar que (G,300)

*o dia do patrono está transformado em feira popular [...], só falta carrocel e os copos de [vinho] tinto para se juntarem às bifanas. Então e a música? [...] [O patrono] merecia melhor homenagem.*

Na verdade, este tipo de comemoração suscitou incomodidade em certos professores, que defendem a “planificação do dia do patrono segundo uma lógica formativa para os alunos” (G,303), embora não se tenha obtido da parte dos órgãos de gestão da organização uma resposta coerente com estas sugestões. Assim, a oferta de atividades culturais, relacionadas com efemérides ou comemorações, caracteriza-se por uma relativa pobreza, segundo os próprios alunos (C,142,144), com a exceção do dia da “escola ativa” (C,144), que envolve a participação de todos os alunos do mega-agrupamento na realização de atividades (desportivas, construções na areia, jogos tradicionais), em dias distintos, numa das praias do município (G,312,345,397).

Por sua vez, o logotipo do mega-agrupamento apresenta um desenho relativamente simples. É constituído por dois grupos de letras, estando o primeiro grupo – ae – envolto num círculo, representando, simbolicamente, o conjunto de escolas integradas na nova organização. À direita do desenho do círculo, interrompido por um ponto, surge o segundo grupo de letras, com a denominação do agrupamento, constituído pelas duas letras iniciais maiúsculas da freguesia em que a organização está implantada. A designação completa do mega-agrupamento, por extenso, encontra-se sob estes elementos simbólicos, separada, através de uma linha fina, da designação de cada uma das escolas da organização, consoante o caso. Este logotipo tornou-se hegemónico, pelo que os elementos simbólicos da escola secundária foram abandonados.

Por outro lado, longe de os rituais serem interpretados enquanto sequências repetidas de atividades desprovidas de significados para os atores, Pettigrew (1979, p.576) destaca a mensagem

---

<sup>296</sup> Cf. Portaria 30/2014, de 5 de fevereiro.

que eles contêm, em particular a possibilidade de se relacionarem com “os valores fundamentais ou periféricos, os atores dominantes e os marginais, as metas e atividades mais valorizadas e as menos importantes”. Assim, no mega-agrupamento de escolas destacam-se três rituais: as reuniões gerais de professores, os almoços/jantares convívio e as atividades socioculturais.

As reuniões gerais de professores ocorrem no início do ano letivo, representando o momento formal de abertura do novo ano escolar. O diretor assume o papel central da atividade, acompanhado por outros membros da equipa de gestão e, eventualmente, pelo presidente do conselho geral. Nelas, o diretor aproveita para alertar relativamente às consequências da municipalização da educação, como a concorrência das escolas privadas, para o impacto que o processo pode ter no princípio da inclusão que a organização persegue (G,298) ou na distribuição dos alunos (G,318), para enunciar os problemas fundamentais do mega-agrupamento, como a indisciplina e a falta de assiduidade dos alunos ou o absentismo dos professores (G,318), em relação aos quais convoca a atenção dos professores, e para anunciar processos a decorrer proximamente, como, por exemplo, a avaliação externa da organização e a revisão do projeto educativo (G,318).

As reuniões gerais são acompanhadas de almoço-convívio para toda a comunidade escolar, tendo em vista promover a integração de novos professores e funcionários, bem como a criação de um clima de coesão, constituindo, expressamente, “uma boa altura para nos conhecermos [...], [pois] a boa disposição no local de trabalho é fulcral para que haja harmonia” (G,355). O reforço da harmonia e da coesão no interior da organização também é o objetivo dos almoços ou jantares de professores e funcionários por ocasião do Natal, da Páscoa ou no final do ano letivo (G,334,355), transformando-se num “momento em que, juntos, podemos comemorar a grande “família” que somos” (G,334). Além disso, o Natal proporciona um outro ritual designado “cabaz de Natal” (G,305), organizado numa perspetiva de solidariedade desde 2005, que se caracteriza pela recolha de objetos junto de alunos, professores e funcionários, para entrega a alunos mais carenciados.

Poder-se-ia ainda incluir neste tópico as atividades socioculturais, integradas nas “jornadas pedagógicas”, realizadas anualmente com vista a suscitar a reflexão pedagógica e a formação de professores, com alguma tradição nas orientações da escola secundária. As atividades socioculturais constituíam uma das iniciativas das jornadas, prevendo-se, em regra, uma visita coletiva (G,315). O interesse e a participação dos professores nestas atividades têm-se reduzido de forma acentuada (G,315), levando mesmo ao seu cancelamento (G,351). Esta diminuição do interesse dos professores pelas atividades socioculturais está relacionada com o próprio modelo das jornadas pedagógicas que, segundo alguns, “se encontra esgotado, necessitando de ser repensado” (G,352), quer pelo facto de as temáticas anunciadas carecerem de interesse, quer por elas não terem proporcionado o necessário debate entre os professores. As jornadas pedagógicas foram igualmente canceladas (G,401), num momento em que o debate sobre a temática inicialmente definida – a autonomia e flexibilidade curricular – era muito oportuno.

Relativamente a outros artefactos, o regulamento interno da escola secundária continha uma regra bastante genérica, estabelecendo que os alunos deviam “apresentar-se em todos os locais da escola com o vestuário adequado à permanência na mesma”<sup>297</sup>, especificando-se, a partir de 2008, que caberia ao professor ou membro do pessoal não docente ajuizar de forma discricionária, dada a ausência de parâmetros concretos, podendo, eventualmente, decidir pela ordem de saída do aluno da sala de aula ou da escola, consoante o caso, e comunicação ao diretor de turma. Os espaços específicos, como o pavilhão gimnodesportivo ou os laboratórios de física e química, tinham regras próprias. Por exemplo, em relação ao pavilhão, o aluno deveria efetuar a mudança de calçado e utilizar “T-shirt” branca (ensino básico) ou azul (ensino secundário) e calções azuis. Nos dias mais frios ou ventosos, era-lhes permitido usar, por cima deste equipamento, sweat-shirt azul (da escola) ou fato de treino pessoal.

Quanto aos laboratórios, a obrigatoriedade de os alunos usarem batas nestes espaços estava estabelecida no momento da criação do mega-agrupamento, bem como a sanção a aplicar, no caso de o aluno não ser portador deste equipamento: a marcação de falta e/ou a ordem de saída do laboratório. Estas regras suscitaram a contestação de professores da escola básica, no início do funcionamento do mega-agrupamento, uma vez que, naquela, as regras eram mais flexíveis e os professores dispunham de respostas de remediação, como se verifica neste excerto (D,222):

*Mas depois confrontam-se com regras [...] completamente absurdas que é o exemplo da bata: toda a gente tem de usar uma bata no laboratório. Eu não uso bata, nem marco falta nem marcarei nunca falta a um aluno que entra num laboratório sem bata porque nem todas as aulas no laboratório são experimentais. [...] “Que é para eles se habituarem a usar bata!” [argumenta-se] [...]. Eu, [...] na [...] [escola básica], tinha no gabinete uma quantidade de t-shirts [...]. Em situações em que não houvesse [bata] e eles não tinham nada, vestiam [...] a t-shirt, e, portanto, a proteção estava feita sem ser necessário nem recorrer à sanção da falta, nem pôr [o aluno] fora do laboratório [...]. Põe-se um aluno fora da aula por não ter uma bata? Mas tudo aquilo é um absurdo. [...]*

Finalmente, as regras do mega-agrupamento reproduziram as da escola secundária, sendo complementadas, em 2016, com uma referência ao calçado, além de se identificarem três critérios de ajuizamento sobre a pertinência do vestuário: a idade do aluno, a dignidade do espaço e a especificidade das atividades escolares<sup>298</sup>. Relativamente aos procedimentos, no caso de o juízo não ser favorável, também se mantiveram os definidos pela escola secundária.

---

<sup>297</sup> Cf. artigo 31.º (n.º 3) do Regulamento Interno (2002), p.19.

<sup>298</sup> Cf. artigo 24.º (alínea v) do Regulamento Interno (2016), p.22, cuja formulação reproduz o estabelecido na mesma alínea do artigo 10.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro.

## CAPÍTULO VIII

---

## CONCLUSÕES





Este estudo pretendeu analisar o processo de (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas, tendo sido desenvolvido para o efeito um projeto de investigação estruturado a partir do paradigma qualitativo ou da abordagem interpretativa, que incluiu um estudo de caso singular, como estratégia de investigação. De acordo com a descrição feita no desenho da investigação, os dados foram recolhidos ao longo de três anos (2015-2018) no caso selecionado para a concretização do estudo: um mega-agrupamento de escolas localizado na região de Lisboa, criado em 2012, pela agregação de uma escola secundária e de um agrupamento vertical de escolas que, por sua vez, havia sido constituído em 2004, pela junção de uma escola básica de 2.º/3.º ciclo e quatro escolas de 1.º ciclo, uma das quais com oferta de educação pré-escolar. Ora, depois da apresentação e discussão dos resultados realizadas nos dois capítulos precedentes, importa, agora, identificar as principais conclusões do estudo, tendo como quadro de referência o conjunto de objetivos, questões e proposições enunciados no capítulo dedicado ao desenho da investigação.

Assim, no processo desencadeado com vista à criação do mega-agrupamento de escolas objeto deste estudo, iniciado em 2010 e culminado em 2012, foi possível identificar três lógicas de ação: uma, de oposição a esta medida de política educativa; a segunda, de concordância, envolvimento e compromisso com esta medida e com o seu processo de implementação; a terceira, de aceitação mais ou menos conformista e passiva da medida, considerando a natureza impositiva da política educativa, executada pela administração centralizada. Sintetizemos as três lógicas de ação, identificando os respetivos atores, os argumentos convocados e as estratégias utilizadas.

A primeira lógica de ação opôs-se à agregação do agrupamento vertical com a escola secundária, convocando argumentos como o facto de este processo interromper um projeto educativo em desenvolvimento – o do agrupamento vertical - com algum sucesso, de acordo com um relatório de avaliação externa recente (2010). Além dos órgãos de gestão do agrupamento vertical, enquadrou-se, nesta lógica de ação, um movimento informal composto por atores diversos (professores, pais e encarregados de educação, pessoal não docente), articulado com posições do movimento sindical docente, que, além da elaboração de pareceres formais, desenvolveu estratégias de contestação, como a apresentação de petições e abaixo-assinados, dirigidos ao presidente da autarquia e à administração educativa.

A segunda lógica de ação, sustentada pelo poder político, pela administração educativa central e pericentral e pela autarquia a que o mega-agrupamento deste estudo pertence, caracterizou-se pelo empenhamento ativo na concretização do processo de agregação de escolas secundárias e agrupamentos de escolas já existentes no concelho. A autarquia, em particular, aproveitou esta medida de política educativa, considerada “uma das mais estruturantes mudanças operadas no sistema escolar português” (L. Lima, 2018b, p.31), para proceder à racionalização da rede escolar e dos recursos educativos ao nível do concelho, apesar de a carta educativa não prever estes processos de agregação. Para o efeito, a autarquia reproduziu os argumentos mobilizados pelo poder político e pela administração educativa para a criação de mega-agrupamentos de escolas: luta contra

o abandono e o insucesso escolar; adequação do modelo de organização dotada de um único projeto educativo à escolaridade obrigatória de 12 anos; e favorecimento de um percurso sequencial dos alunos na mesma organização, esbatendo os problemas de transição entre ciclos. A estratégia desta lógica de ação, concretizando uma intensa pressão do ambiente exterior, em particular a autarquia, para a conformidade (Meyer & Rowan, 2006), assentou na realização de iniciativas diversas de convencimento dos atores locais, sem prejuízo da consulta aos órgãos de administração e gestão das escolas a envolver na agregação, previstas em lei, no sentido de aceitarem uma proposta previamente configurada, sem grandes alterações.

Na terceira lógica de ação, poder-se-iam integrar as associações de pais e encarregados de educação das cinco escolas a agregar, bem como os órgãos de gestão da escola secundária. Esta lógica de ação caracterizou-se pela adesão à ideia de criação do mega-agrupamento, embora com matizes ligeiramente diversos: no caso das associações de pais e encarregados de educação, aceitava-se a agregação de escolas com algumas reservas, antecipando que os problemas existentes, provavelmente, não seriam resolvidos, mas agravados, no contexto de uma grande organização, pelo que sugeriam, apenas, um adiamento da sua implementação, para avaliar a medida após a concretização de outras experiências a iniciar; no caso da escola secundária, não obstante a recusa retórica da medida, aceitava-se, de facto, a agregação, percecionada como inevitável, considerando a vontade nesse sentido da administração central e da autarquia, pelo que a auscultação local sobre esta mudança foi entendida como um processo meramente formal.

Para o triunfo da segunda lógica de ação, além das características inerentes a um “processo clássico de dominação burocrática centralizada” (L. Lima, 2018b, p.37), podem ter contribuído dois fatores, essencialmente: por um lado, a coligação entre o poder político, a administração educativa central e pericentral e a autarquia, tendo esta assumido o papel de instrumento da política de modernização e racionalização definida pelo Estado, enquanto, paradoxalmente, agia em oposição aos interesses manifestados localmente por muitos cidadãos; por outro lado, a pluralidade de significados construídos pelos atores ao nível local sobre a criação do mega-agrupamento, bem como a ausência de convergência de posições, argumentos e estratégias entre o agrupamento vertical, a escola secundária e as associações de pais e encarregados de educação, que não favoreceram, numa perspetiva de autonomia relativa, a conceção de outras soluções mais congruentes com uma lógica de associação, face a uma lógica de agrupamento (Barroso, 2018a) que se tinha progressivamente instalado na política de reordenamento da rede escolar.

Após a criação do mega-agrupamento de escolas objeto deste estudo, o encontro entre os atores das organizações nele integradas iniciou um período de choque de racionalidades (L. Lima, 2018b) e de tensões internas, previsíveis face à divergência de posições assumidas pelo agrupamento vertical e pela escola secundária sobre a criação do mega-agrupamento, associadas à perceção de duas identidades e culturas organizacionais diferentes. As tensões agudizaram-se na medida em que a estratégia levada a cabo pela comissão administrativa provisória da nova

organização, sediada na escola secundária, se inseriu na tentativa de homogeneização cultural do mega-agrupamento, através da generalização dos princípios, dos valores, das regras, das crenças e das práticas da escola secundária.

Inicialmente, esta estratégia de uniformização cultural do mega-agrupamento foi interpretada pelo agrupamento vertical como um ataque aos seus modos de pensar e de agir, o que inviabilizava uma lógica de mediação organizacional (Ferreira, 2005a) respeitadora da identidade, da pluralidade e da flexibilidade organizacional. Na verdade, o agrupamento vertical pressentiu que, em especial na definição dos critérios de avaliação e de transição dos alunos, na distribuição do serviço docente no 3.º ciclo e no funcionamento de uma estrutura para apoio e acompanhamento dos alunos, no caso de ausência temporária do professor ou de ação disciplinar em relação ao aluno, as regras definidas pelo mega-agrupamento confrontavam princípios, valores, regras e práticas que haviam servido de referência à ação educativa da organização, entretanto extinta.

Assim, parece ter ocorrido uma estratégia de endoutrinação institucional (Sá, 2011), que visou anular o agrupamento vertical e a sua agenda, não faltando significados partilhados pelos professores deste agrupamento quanto a processos de “apagamento da sua cultura” e de “colonização” pela cultura da escola secundária. Não obstante, inicialmente, o agrupamento vertical logrou desenvolver estratégias de resistência, que incluíram, em particular, a hipocrisia institucional, caracterizada pela adoção de práticas, apesar de consideradas inconsistentes relativamente a princípios e valores partilhados até então pelo agrupamento vertical, e a infidelidade institucional, traduzida em práticas que transgrediam, no limite, as regras definidas pelo mega-agrupamento.

A lógica de funcionamento uniforme (Machado, 2014), a que fizemos referência, transparece nas concepções de escola, identificadas a partir dos documentos, dos discursos e das práticas organizacionais do mega-agrupamento. De facto, vislumbra-se uma concepção jurídico-formal no relatório de avaliação externa (2017), que entende o mega-agrupamento como organização a-histórica e homogénea, ignorando as referências concretas feitas em relatórios anteriores a propósito de cada uma das organizações integradas na nova organização e seus problemas específicos, tal como se percebe uma organização reflexo nos primeiros anos do mega-agrupamento, construída com base numa lógica homogeneizante e essencialmente verticalizada, reproduzindo orientações externas. Mas também se reconheceram dinâmicas que sustentam a possibilidade de uma concepção de escola como mediação, considerando, em primeiro lugar, a intervenção dos atores e do informal na vida da organização, e, em segundo lugar, alguma descentralização interna, que pode ter esbatido a transformação da escola-sede como novo escalão da administração centralizada, embora a concepção do mega-agrupamento enquanto rede de escolas tenha permanecido ainda um caminho incerto e pouco plausível.

Entretanto, o processo que conduziu à celebração de um contrato interadministrativo de delegação de competências entre o ministério da educação e ciência e a autarquia (2015) revelou

alguns aspetos da cultura da nova organização e criou dificuldades à construção da sua autonomia. De facto, considerando as reservas percecionadas no contrato, a alguns membros pareceu paradoxal que os órgãos de gestão do mega-agrupamento tenham votado favoravelmente a sua celebração, considerando as competências que a autarquia passava a dispor no plano da gestão pedagógica e curricular, numa organização que não dispunha de um contrato de autonomia com a administração educativa. Esta decisão foi tomada, à semelhança do que ocorrera com a criação do mega-agrupamento, no contexto de alguma pressão da autarquia para a conformidade dos agrupamentos e escola não agrupada em relação à aprovação do contrato, e, no plano interno do mega-agrupamento, de algum esvaziamento democrático, dado que aquela decisão não resultou do debate interno que o impacto desta medida sugeria.

Mas, ensaiemos o desenho das conclusões quanto aos fatores que intervieram no processo de reconstrução da cultura do mega-agrupamento de escolas, destacando as (des)continuidades em relação à cultura organizacional das escolas que tinham integrado a nova organização, o modo como os atores partilharam crenças, valores, princípios, regras e práticas e, finalmente, os cenários culturais identificados a partir das configurações assumidas por estes elementos.

Assim, as missões definidas pelo mega-agrupamento representam uma tentativa de equilíbrio e um compromisso entre alguns princípios e valores de perfil democrático com outros de pendor gerencialista e meritocrático. Os primeiros tinham sido progressivamente apropriados ao longo do tempo pelas escolas integradas no mega-agrupamento, privilegiando valores como a eleição, a colegialidade, a participação, a igualdade de oportunidades, a integração, a inclusão, a cidadania, a autonomia, a solidariedade e o sucesso escolar e educativo para todos. Os segundos emergiram a partir de meados dos anos noventa, à medida que a escola pública foi objeto de reformas que promoveram a introdução de valores, princípios e práticas oriundos do mundo empresarial, apropriados pela nova administração pública, entre eles a eficácia, a eficiência, a qualidade, a gestão unipessoal, a definição de um projeto individual de gestão, a dependência dos responsáveis intermédios relativamente ao gestor, a definição de metas quantitativas de produção, o controlo e a monitorização de processos e resultados, a avaliação, a prestação de contas e o reconhecimento do mérito

Significativamente, no projeto de gestão, dito, de intervenção do diretor, os valores de pendor meritocrático e gerencialista, expressos nas prioridades atribuídas à orientação para os resultados e para o sucesso escolar, são preponderantes, numa linha de continuidade, aliás, com os projetos de intervenção dos diretores do agrupamento vertical e da escola secundária. Estes valores, refletindo influências exteriores da política educativa e das expectativas da comunidade local, foram acompanhados da progressão da quantofrenia e da performatividade (Ball, 2005; L. Lima, 2014), da prestação de contas e da captação de público ao nível local, no contexto do reforço da municipalização da educação, aspetos presentes já na cultura da escola secundária. No entanto, em contraste com esta orientação mais gerencialista do projeto de intervenção do diretor, à semelhança

do que havia ocorrido no agrupamento vertical e na escola secundária, os projetos educativos do mega-agrupamento apresentam alguma supremacia de valores de pendor democrático, destacando-se o respeito, a participação, a autonomia, a diversidade, a solidariedade e a cidadania.

Nestes valores, verifica-se, inicialmente, a ausência de uma referência explícita à inclusão, podendo esta ausência relacionar-se com o “apagamento” da cultura organizacional da escola preparatória/escola básica e do agrupamento vertical, na qual aquele valor parecia constituir um pressuposto básico desde os anos oitenta. A presença deste valor nas missões do mega-agrupamento, apenas em 2016, pode estar relacionada quer com o impacto das orientações nacionais de política educativa, onde as preocupações com a inclusão reapareceram em finais de 2015, quer com a dinâmica interna associada à revisão da política educativa do mega-agrupamento, quatro anos após a sua criação.

Por outro lado, no plano do governo do mega-agrupamento ou no plano da formação para a cidadania, a implementação das orientações de pendor democrático revelou, segundo alguns professores e alunos, algum enfraquecimento, uma vez que o processo de decisão se concentrou progressivamente no topo da organização, reservando-se para os atores modalidades de auscultação e consulta, sem grande impacto na configuração da decisão final, apesar de a maioria dos membros da organização e o próprio conselho geral não terem expressado dificuldades ou carências ao nível do funcionamento democrático da organização.

Na verdade, a eleição, enquanto um dos mecanismos fundamentais da escola democrática (L. Lima, 2018c), foi, numa situação não definida normativamente, substituída por um mecanismo burocrático de designação de representantes. Esta desvalorização da eleição democrática foi, sobretudo, evidente nas estruturas intermédias, tendo as regras internas estabelecido que todos os responsáveis passassem a ser designados pelo diretor, com exceção dos coordenadores de departamento curricular. Estas orientações, que confrontavam as das escolas integradas naquela organização até meados da década passada, suscitaram resistências, insistindo alguns membros na candidatura individual ao cargo de coordenador, na defesa da colegialidade perante o seu progressivo esvaziamento e num perfil de eleito enquanto representante da respetiva estrutura intermédia e não como personagem de perfil reverencial em relação à hierarquia.

Esta subalternização da colegialidade reproduziu orientações nacionais, que tenderam a desvalorizar órgãos como o conselho geral e o conselho pedagógico. Quanto ao primeiro, invertendo-se a relação entre funções de direção e de gestão, numa linha de continuidade com um órgão semelhante – a assembleia – introduzido a partir de 1998, passou a competir-lhe, fundamentalmente, a aprovação de documentos elaborados por outros atores, produzindo, eventualmente, recomendações genéricas. Quanto ao conselho pedagógico, baseado em inerências designadas pelo diretor, tornou-se num órgão fundamentalmente de consulta e de escassa autonomia de decisão, como a implementação das orientações educativas no mega-agrupamento revelou.

Esta erosão da democracia no governo do mega-agrupamento pareceu relacionar-se com a afirmação da liderança individual, associada, de acordo com as orientações externas, ao órgão unipessoal de gestão - o diretor -, dotado de poderes reforçados em termos de autonomia de gestão e de controlo da ação dos profissionais, mas de subserviência em relação às autoridades nacionais (L. Lima, 2019) e, também, locais. No entanto, apesar de, numa lógica de impregnação empresarial (L. Lima, 2018a, 2019) das escolas, caber ao órgão unipessoal a apresentação de um projeto de intervenção, bem como a nomeação dos seus “colaboradores”, a convocação de referências sistemáticas a uma “equipa de gestão” nos projetos de intervenção parece constituir um aproveitamento do capital simbólico da colegialidade, sedimentado nas culturas organizacionais das escolas integradas no mega-agrupamento, que haviam optado por órgãos de gestão colegiais na reforma introduzida em 1998.

Ao privilegiar a coerência com as orientações nacionais, a liderança individual do mega-agrupamento apresentou um perfil de tipo implementativo (Torres, 2011b), próximo das missões elitista, meritocrática e gerencialista definidas pela organização, e preocupado com a produção de resultados escolares, a prestação de contas e a valorização do mérito escolar. Assim, pareceu predominar uma liderança sem rosto (Torres, 2017), embora certas práticas sugiram alguma dispersão, devido quer ao reforço da regulação central quer à afirmação da regulação sociocomunitária, no âmbito da municipalização da educação no concelho ao qual pertence o mega-agrupamento. Neste contexto, a cultura foi assumida enquanto variável de gestão, atuando o diretor no sentido de melhorar a colaboração e a partilha ao nível interno, tendo em vista promover o consenso, a harmonia e a convergência para a obtenção de resultados pela organização.

Entretanto, o difícil equilíbrio e compromisso entre missões de inspiração democrática e missões de pendor gerencialista e meritocrático influenciou quer as decisões das lideranças individual, colegiais e intermédias, quer os significados construídos e partilhados pelos atores sobre a organização pedagógica, particularmente ao nível do desenvolvimento e gestão do currículo, do reconhecimento do mérito escolar e da regulação dos comportamentos dos alunos, resultando em orientações internas inspiradas naquelas missões, por vezes inconsistentes entre si, outras vezes contraditórias na sua implementação, emergindo, frequentemente, alguma conflitualidade interna.

Assim, as metas curriculares definidas apresentam-se, globalmente, coerentes com as missões democráticas da organização, concretizando-se em orientações para a ação nas quais a globalização, a interdisciplinaridade, a articulação curricular e a cidadania, seja no currículo formal, seja nas atividades de enriquecimento curricular, têm alguma expressão. Já no plano da implementação destas orientações curriculares, designadamente as metodologias de ensino e aprendizagem, parecem inconsistentes com aquelas missões, tendo em conta as limitações na interdisciplinaridade e na articulação entre conteúdos das disciplinas, bem como um insuficiente desenvolvimento e concretização de estratégias de diferenciação pedagógica, de diversificação curricular e de aprendizagem cooperativa, capazes de responderem à heterogeneidade do público escolar, à

democratização do ensino e à orientação para o sucesso escolar. Na realidade, em contradição com as orientações curriculares de perfil democrático, foram definidos, como objetivos da estratégia curricular a desenvolver, a homogeneidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como a uniformidade nos instrumentos de trabalho de professores e educadores, entreabrindo-se portas, no plano do currículo, para valores mais seletivos e elitistas da escola, geradores mesmo de discriminação entre os alunos (Pacheco, 2008).

Na verdade, as metas democráticas de eliminação do abandono escolar e da exclusão, bem como a promoção do sucesso escolar para todos, foram perseguidas sobretudo através de respostas institucionais (assessorias, coadjuvâncias, desdobramentos) ou de salas de estudo, inscritas numa lógica de remediação, associada a uma etapa anterior das políticas e práticas de democratização da escola (Perrenoud, 2000). Assim, ao basear o imperativo do sucesso escolar para todos em estratégias padronizadas e burocratizadas de apoio e acompanhamento dos alunos, ou em espaços curriculares orientados, expressamente, para a melhoria dos resultados nas provas de exame, as orientações educativas e as práticas do mega-agrupamento pareceram, sobretudo, reforçar a preponderância das missões meritocráticas e seletivas da organização.

Estas missões também adquiriram especial visibilidade na avaliação dos alunos, em particular na contextualização das orientações nacionais e na forma como foram implementadas no mega-agrupamento. Assim, após as tensões iniciais entre as escolas recém-integradas no mega-agrupamento a propósito da definição de critérios de progressão dos alunos, que os professores da escola básica interpretaram como tendo introduzido um reforço da seletividade, característica da cultura da escola secundária, a reprodução interna da orientação nacional de atribuição da primazia à avaliação formativa não foi acompanhada de estratégias para a sua implementação. Por outro lado, a lógica de ciclo na progressão dos alunos, com a consequente excepcionalidade da retenção nos anos intermédios, prevista nas orientações nacionais e reproduzida também nas orientações internas, revelou incoerências na sua concretização ao longo do tempo e acabou mesmo por ser abandonada em 2015, nas regras não formais, substituída por uma lógica de ano, devido à adoção de critérios de transição dos alunos nos anos intermédios semelhantes aos estabelecidos, a nível nacional, para o final do respetivo ciclo.

Estas incoerências entre orientações e práticas reforçaram uma cultura de avaliação progressivamente seletiva e meritocrática, que tendeu a penalizar os alunos, considerando quer os fracos resultados escolares globais do mega-agrupamento, apesar de variáveis de contexto relativamente favoráveis, quer as classificações internas baixas, atribuídas no ensino secundário. Na origem desta cultura de avaliação mais seletiva, estiveram várias crenças profissionais, amplamente divulgadas na organização e apropriadas pela maioria dos professores, em especial da escola secundária, designadamente: a da superior objetividade do teste face a outros instrumentos de recolha de dados; a da defesa da segurança do professor perante eventuais reclamações de pais e encarregados de educação, suportada por dados quantitativos insofismáveis, introduzidos em grelhas

de fiabilidade e validade indiscutíveis; a da aproximação entre as classificações dos testes e, consequentemente, das classificações internas, relativamente às obtidas em provas e exames de avaliação externa, como resposta à pressão da inspeção geral da educação e ciência, da comunidade e de alguma comunicação social; e a crença de que apenas esta aproximação significava uma avaliação interna rigorosa, justa e de qualidade. Estas crenças tenderam a hipervalorizar a avaliação sumativa, através da atribuição de uma ponderação quantitativa máxima ao teste, da realização de testes comuns simultâneos e da generalização de grelhas para classificar os alunos.

O corolário deste reforço das missões de natureza seletiva e meritocrática manifestou-se com a consolidação do reconhecimento do mérito escolar, já com alguma tradição na cultura da escola secundária, cujas regras e práticas foram, em grande medida, reproduzidas pela nova organização. Assim, as orientações internas do mega-agrupamento, em coerência com as orientações nacionais, pretenderam concretizar o compromisso entre missões democráticas e meritocráticas, ao definirem uma modalidade de distinção tripla mediante o reconhecimento de valores de cidadania, o desempenho académico dos alunos e a participação em projetos. Esta orientação que, aparentemente, diversificava as modalidades de excelência no mega-agrupamento (Bourdieu/Collège de France, 1987) num sentido mais democrático de reconhecimento do mérito, revelou, progressivamente, inconsistências devido à supremacia da distinção académica sobre a outra premiação, além da introdução de fatores de alguma desigualdade entre ofertas de formação, cursos, grupos étnicos e sociais.

Na regulação da (in)disciplina, as estratégias implementadas desde os anos oitenta nas escolas que vieram a integrar o mega-agrupamento, com o objetivo de enfrentarem um problema que, de acordo com os significados da maioria dos atores, tinha como principal causa a heterogeneidade sociocultural e económica dos alunos, bem como as especificidades de uma população integrada em bairros de realojamento de construção recente, haviam-se orientado no sentido da integração, da inclusão e da luta contra a exclusão, envolvendo a colaboração com entidades do meio e pais e encarregados de educação, a diversificação das atividades, incluindo a realização de atividades multiculturais, e o acompanhamento dos alunos. Deste modo, no agrupamento vertical e na escola secundária, os participantes reconheceram uma progressiva diminuição da amplitude e gravidade do fenómeno da indisciplina dos alunos desde os anos noventa.

Após a criação do mega-agrupamento, abandonou-se uma das soluções organizativas para a conclusão do ensino básico de 9 anos – a integração na mesma escola dos três ciclos que o compõem -, transferindo integralmente o 3.º ciclo para a escola secundária, numa estratégia que, embora se enquadrasse na discussão sobre propostas de reordenamento dos ciclos e níveis de educação e ensino (Niza, 2017; Azevedo, 2017), aliás, não concretizada no plano legal, pôs em questão o princípio da sequencialidade progressiva, característico de uma escola de sucesso para todos (Pires, 2000). Por outro lado, num contexto de incremento da pressão exterior para a melhoria



dos resultados escolares, alteraram-se os significados partilhados por uma parte considerável da organização relativamente ao enquadramento da (in)disciplina, tendo, como ponto de partida, a crença numa relação binária, linear e direta entre (in)disciplina e resultados escolares, de modo que a regulação dos comportamentos dos alunos passou a ter como objetivo explícito o sucesso escolar.

Estes fatores, associados a mudanças na política de distribuição dos alunos pela escola não agrupada e agrupamentos de escolas do concelho onde se situa o mega-agrupamento, relacionada com o processo de municipalização da educação, contribuíram para um novo e significativo surto de indisciplina, em especial na escola secundária, envolvendo, com frequência, grupos de alunos em cenas de violência extrema. De facto, as estratégias para a regulação dos comportamentos dos alunos, enquadradas numa perspetiva de cidadania e desenvolvimento cívico, foram secundarizadas, à medida que as missões de natureza meritocrática se sobrepuseram às missões de pendor democrático, pelo que a gestão da disciplina ficou limitada, fundamentalmente, à aplicação de sanções e privações aos alunos.

A cultura organizacional subsidiária dos objetivos de racionalização e modernização que presidiram à criação dos mega-agrupamentos (L. Lima, 2018b), inspirada nos princípios e valores do gerencialismo e da meritocracia, importados do mundo empresarial, foi partilhada pela maioria dos membros da nova organização. Para tal, contribuiu uma estratégia integradora no sentido da homogeneização cultural, a partir da cultura da escola secundária, com origem no órgão unipessoal “diretor”, pelo que a difusão, consolidação e partilha desta cultura pela maioria dos membros da nova organização se baseou numa perspetiva de gestão da cultura, considerada uma das variáveis organizacionais, favorecida pelo reforço da dependência hierárquica da organização em relação ao diretor e pelo terror da performatividade dos professores.

No entanto, no processo de (re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento emergiram também fenómenos de diferenciação e fragmentação cultural. Inicialmente, esta diferenciação ocorreu quando foram colocadas face a face subculturas com fronteiras definidas, caracterizadas por alguma homogeneidade no interior de cada uma, manifestando-se no encontro entre as culturas da escola secundária e do agrupamento vertical. Em seguida, concentrando-se, fundamentalmente, num dos departamentos curriculares do mega-agrupamento, sem prejuízo de, em determinados momentos críticos, ter igualmente suscitado a participação de membros de outros departamentos curriculares e de escolas da organização, também se reconheceram fatores e manifestações de alguma fragmentação cultural.

Subsidiária da cultura democrática que se havia consolidado nas organizações integradas no mega-agrupamento, a subcultura do agrupamento vertical caracterizou-se pela sua oposição quer à criação da nova organização quer às orientações definidas inicialmente, de pendor mais seletivo e meritocrático. Depois, nos significados partilhados por membros do mega-agrupamento, com fronteiras, abrangência e grau de adesão variáveis, à medida que as situações quotidianas emergiam

na vida da organização, é possível reconhecer a presença de princípios e valores, como o da autonomia organizacional perante a municipalização da educação, o da defesa da eleição e da colegialidade na escolha e funcionamento dos órgãos e estruturas intermédias, o da participação, em especial dos professores, na configuração do processo de decisão, o da diferenciação e da flexibilidade como estratégia curricular para a inclusão e a integração, o da valorização da avaliação formativa e do esbatimento da onipotência da avaliação sumativa, o do reconhecimento de uma dimensão plural da excelência escolar e o da autonomia profissional do professor.

Assim, não obstante uma pretensa homogeneização cultural que superasse as diferenças entre culturas organizacionais, perceptível em discursos externos (Rodrigues, Ramos, Félix & Perdigão, 2017) e nas orientações do mega-agrupamento objeto deste estudo, a nova organização caracterizou-se, antes, por uma configuração cultural múltipla (Alvesson, 2013), na medida em que coexistiram diversos cenários culturais (Torres, 2015b), em consequência da pluralidade de significados construídos e partilhados, em especial pelos professores. De facto, reconheceu-se a reprodução interna de manifestações da cultura escolar, através da contextualização de valores, princípios e regras contidos nas orientações nacionais de política educativa. Identificou-se a influência da comunidade, quer através de uma autarquia, ansiosa por desempenhar um papel mais ativo na vida organizacional, quer da intervenção dos pais e encarregados de educação, em especial numa situação de invulgar violência. Constatou-se o contributo do lastro cultural das culturas organizacionais das escolas integradas no mega-agrupamento nas orientações e práticas da nova organização, designadamente, a ênfase na participação democrática, muitas vezes no plano da informalidade, a prioridade atribuída a valores como a integração, a inclusão e a luta contra a exclusão, ou a progressão de valores de perfil mais tecnocrático, gerencialista e meritocrático. Este diverso e contraditório conjunto de crenças, princípios, valores e regras nacionais foi interpretado no mega-agrupamento de escolas pelos atores em presença, em particular os professores, os quais mobilizaram as suas opções ideológicas e profissionais na interação realizada com os pares, de que resultou uma contextualização do enquadramento simbólico-ideológico externo, traduzida em regras e orientações para a ação ao nível interno, que conferiram ao mega-agrupamento uma configuração cultural específica.

Finalmente, a organização pareceu funcionar, sobretudo, enquanto “entreposto cultural” (Torres, 2008), na medida em que as suas orientações internas refletiram as orientações nacionais de política educativa que, em tempos distintos, se haviam tornado dominantes, contextualizadas agora pelos atores. Foi neste tráfego cultural (Alvesson, 2013) do exterior para o interior do mega-agrupamento, onde o diretor assumiu o papel de guardião da cultura dominante, que emergiu uma rede de significados e símbolos, frequentemente contraditória entre si e/ou com a sua implementação, construída em harmonia ou em conflito, por atores que ora se envolveram, ora se mostraram alheados, indiferentes e/ou acomodados, senão mesmo atemorizados pela performatividade, mas

que funcionou quer como orientação e guia para a ação educativa do mega-agrupamento, quer como um constrangimento que, tantas vezes, coartou a iniciativa, a liberdade e a autonomia dos atores.

Aqui chegados, mantendo esta conceção de escola como “entreposto cultural”, com os cuidados, as reservas e a volatilidade que uma projeção do futuro sempre encerra, é possível identificar alguns desenvolvimentos posteriores com provável interferência na cultura organizacional de escolas e agrupamentos. Neste sentido, como já identificámos anteriormente, uma das linhas de força da política educativa dos últimos anos (Portugal, 2015), explicitada em diplomas sobre a autonomia e a flexibilidade curricular ou a educação inclusiva<sup>299</sup>, foi recentemente reforçada, uma vez que o programa do XXII Governo Constitucional assegura que “as escolas devem garantir a igualdade de oportunidades no acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, [...] [o que] implica uma escola com autonomia reforçada” (Portugal, 2019, p.23). Em contrapartida, no âmbito das estruturas e modos de funcionamento democrático do governo das escolas, não surgiram mudanças significativas nos últimos anos, que, aliás, alguns reclamavam com insistência (G,335), parecendo muito parcimonioso o programa do atual Governo, na medida em que a sua prioridade será a avaliação do modelo de administração e gestão das escolas existente, no sentido de reforçar a participação interna, embora circunscrita a algo criado há muitos anos, como a “existência de associações representativas de estudantes e de pais e encarregados de educação [...] em todas as escolas e agrupamentos” (Portugal, 2019, p.23). Por sua vez, o programa de descentralização de competências para as autarquias encontra-se numa fase inicial<sup>300</sup>, sendo ainda uma incógnita, para lá da simples e persistente reafirmação retórica de uma “autonomia reforçada” das escolas e agrupamentos, reconhecer o conteúdo e as estratégias que tal objetivo implicará.

Já no que se refere à prioridade da política educativa relativamente a objetivos democráticos de inclusão dos alunos, de luta contra a exclusão, de promoção do sucesso escolar para todos e da igualdade de oportunidades, é possível identificar algumas pistas de investigação para o futuro, traduzidas em questões de orientação para pesquisa. Assim, ocorre perguntar: de que forma as culturas das escolas e agrupamentos de escolas, considerando a preponderância em anos mais recentes, nas suas missões, de orientações e práticas de natureza meritocrática relativamente a orientações e práticas democráticas, reagiram a estas novas orientações de política educativa, de inspiração democrática? Como refletiram este novo compromisso nas suas missões? Como articularam as escolas e agrupamentos modos de funcionamento interno caracterizados pelo gerencialismo e pela erosão de práticas democráticas com orientações educativas e curriculares de

---

<sup>299</sup> A autonomia e a flexibilidade curricular e a educação inclusiva foram legisladas pelo Decreto Lei n.º 54/2018 e 55/2018, ambos de 6 de julho. Entretanto, o Decreto Lei n.º 54/2018 foi objeto de alterações por apreciação parlamentar através da Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro.

<sup>300</sup> A descentralização foi introduzida pela Lei 50/2018, de 16 de agosto, prevendo, na área da educação (artigo 11.º), a transferência para os municípios de competências no âmbito da construção e manutenção de estabelecimentos, gestão dos refeitórios escolares, ação social escolar, gestão dos recursos educativos, aquisição de bens e serviços, recrutamento e gestão de pessoal não docente, alojamento de alunos, atividades de enriquecimento curricular, segurança escolar e cumprimento da escolaridade obrigatória. Estas competências foram concretizadas pelo Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, que também alterou o funcionamento dos conselhos municipais de educação. Admitindo-se a implementação gradual do processo, o município onde se localiza o mega-agrupamento de escolas objeto deste estudo assumiu as competências no domínio da educação em 2020.

pendor democrático, sem uma modificação das suas atuais estruturas de gestão? De que forma culturas de escola e culturas profissionais de professores, alicerçadas numa organização por disciplinas e em conteúdos a transmitir, acomodaram, contextualizaram e geriram um currículo, agora constituído por competências e aprendizagens essenciais<sup>301</sup>? De que forma a nova disciplina de cidadania e desenvolvimento, bem como outras orientações no sentido da renovação da aprendizagem para a democracia nas escolas, consideradas como um objetivo fundamental no programa do atual Governo <sup>302</sup>, foram contextualizadas e implementadas nas escolas e agrupamentos? Que estratégias de flexibilização curricular foram definidas, tendo em vista responder aos objetivos de inclusão e de luta contra a exclusão e o insucesso escolar? Que importância adquiriu, no plano das orientações internas das escolas e agrupamentos, a reflexão sobre as desigualdades dos alunos à partida, possíveis de reprodução durante o percurso escolar? Na perspetiva da inclusão e da igualdade de oportunidades, as orientações e as práticas de avaliação dos alunos assumiram, plenamente, a importância da dimensão formativa? Finalmente, no plano simbólico, as escolas e os agrupamentos reformularam as suas orientações e as suas práticas, no sentido do reconhecimento plural do mérito, adequando-as ao sentido democrático das orientações externas?

Eis, então, um conjunto de questões que, emergindo da análise efetuada ao longo deste trabalho e das suas conclusões, poderá atrair a atenção e o esforço de quem, interessado no aprofundamento da investigação sobre a organização escolar, em particular os mega-agrupamentos de escolas, poderá trazer novos contributos teóricos e metodológicos para a renovação dos estudos sobre a sua cultura organizacional.

---

<sup>301</sup> As competências estão identificadas num documento designado Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (ME/DGE, 2017), que foi objeto de discussão pública (G,342). Este documento articula-se com aprendizagens essenciais, aprovadas pelos Despachos n.º 6944-A/2018, de 19 de julho (ensino básico), e n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto (ensino secundário), constituídas pelas competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) que os alunos devem desenvolver, em cada disciplina do plano de estudos, com vista às competências estabelecidas no Perfil.

<sup>302</sup> De facto, preocupado com as ameaças à democracia, o programa prevê, entre outras medidas, o lançamento de um “plano nacional de literacia democrática” (Portugal, 2019, p.26) e o estudo da Constituição em todos os níveis de ensino.

## REFERÊNCIAS

---



**Bibliográficas**

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (2002a). O neoliberalismo educacional mitigado numa época de governação social-democrata. In L. Lima & A. Afonso, *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 33-59). Porto: Edições Afrontamento
- Afonso, A. J. (2002b). Políticas contemporâneas e avaliação educacional. In L. Lima & A. J. Afonso, *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 111-127). Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, A. J. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em avaliação educacional*, 21(46), 343-362.
- Afonso, A. J. (2013a). Mudanças no estado avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267-284.
- Afonso, A. J. (2013b). Estratégias e percursos educacionais: das explicações às novas vantagens competitivas da classe média. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *Xplica Internacional. Panorâmica sobre o Mercado das Explicações* (pp. 167-188). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, A. J. (2014). Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação (Campinas)*, 19(2), 487-507.
- Afonso, A. J. (2017). Neomeritocracia e novas desigualdades. Alguns comentários. In L. Torres & J. Palhares (org.), *A excelência académica na escola pública portuguesa* (pp. 253-263). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Avaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. & J. Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alcoff, L. (1991). The problem of speaking for others. *Cultural Critique*, 20, 15-32.
- Allaire, Y. & Firsirotu, M. (1984). Theories of organizational culture. *Organization studies*, 5(3), 193-226.
- Almeida, H. (2017). Escola a tempo inteiro em Portugal. Um analisador de política educativa. *European Journal of Educational Studies*, 3(9), 470-479.
- Alves, J. M. & Cabral, I. (2015). Educação, território e governação – O programa *Aproximar* e a terceira margem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 15, 35-52.

Alves-Mazzotti, A. (2006). A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 29-40). Porto: Porto Editora.

Alvesson, M. (2011). Organizational culture: meaning, discourse and identity. In N. Askanasy, C. Wilderon & M. Peterson (Eds.), *The handbook of organizational culture and climate* (pp. 11-28). Londres: Sage Publications.

Alvesson, M. (2013). *Understanding organizational culture* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage Publications.

Alvesson, M. & Sveningsson, S. (2008). *Changing organizational culture. Cultural change work in progress*. New York: Routledge.

Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: ASA Editores II, S.A.

Amado, J. (2013). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 19-71). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola. Compreender para prevenir*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Amado, J., Costa, A. & Crusoé, N. (2013). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-349). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Ferreira, S. (2013). Documentos pessoais (e não pessoais). In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 275-289). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Freire, I. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Oliveira, A. (2013a). A técnica dos incidentes críticos. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 245-249). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Oliveira, A. (2013b). Análise de narrativas – “estórias” ou episódios. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 251-261). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Silva, L. (2013). Os métodos etnográficos em contextos educativos. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 145-168). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Vieira, C. (2013a). A validação da investigação qualitativa. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 357-376). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Vieira, C. (2013b). Apresentação dos dados: interpretação e teorização. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 377-411). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.



- Amado, J. & Freire, I. (2014). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 55-71). Porto: Universidade Católica.
- Amiguiño, A., Valent, C., Correia, H. & Mandeiro, M.J. (1999). Da dinâmica educativa local ao agrupamento de escolas. *Aprender*, n.º 23 (pp. 78-87). Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Angelides, P. (2001a). The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: The analysis of critical incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(3), 429-442.
- Angelides, P. (2001b). Using critical incidents to understand school cultures. *Improving schools*, 4(1), 24-33.
- Angrosino, M. & Rosenberg, J. (2013). Observations on observation: continuities and challenges. In N. Denzin & Y. Lincoln, Y. (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (4th ed., pp. 194-222). London: Sage Publications, Inc.
- Apple, M. & Beane, J. (orgs.) (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, H. (1996). Precocidade e «retórica» na construção da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 5, 161-174.
- Ashkanasy, N. (2007). Organizational climate. In S. Clegg & J. Bailey (Eds.), *International encyclopedia of organization studies* (pp. 1028–1030). Thousand Oaks (EUA): Sage Publications.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Azevedo, J. (Coord.) (2006). *Avaliação de escolas. Programa AVES*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2017). Repensar os ciclos de ensino: do 3.º ciclo ao ensino secundário, um tempo de descoberta e orientação. In D. Justino (Dir.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume I* (pp. 343-359). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bacharach, S. & Mundell, B. (1999). Políticas organizacionais nas escolas: macro, micro e lógicas de ação. In M. J. Sarmiento (Org.), *Autonomia da escola – Políticas e práticas* (pp. 123-156). Porto: Edições ASA.
- Baixinho, A. (2011). Educação e autarquias. Lógicas de ação do poder autárquico face ao poder central e aos micro-poderes locais. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 81-95.
- Ball, S. (2002). Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23.
- Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 126(35), 539-564.
- Ball, S. (2010). Performatividades e fabricações na economia educacional: Rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, 35(2), 37-55.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

Barroso, J. (1996a). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso, *O estudo da escola* (pp.167-189). Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1996b). *Princípios e propostas para um programa de reforço da autonomia das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1996c). Nota de apresentação. In J. Barroso, *O estudo da escola* (pp.7-13). Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (2001). *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa.

Barroso, J. (2003a). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (Org.), *A escola pública: regulação, desregulação, privatização* (pp.19-48). Porto: Edições ASA.

Barroso, J. (2003b). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24 (82), 63-92.

Barroso, J. (2003c). A “escolha da escola” como processo de regulação: integração ou seleção social? In J. Barroso (Org.), *A escola pública: regulação, desregulação, privatização* (pp.79-109). Porto: Edições ASA.

Barroso, J. (2004). La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués. *Revista de Educación*, 333, 117-140.

Barroso, J. (2005a). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26 (92), 725-751.

Barroso, J. (2005b). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2005c). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 423-442.

Barroso, J. (2012). La gestion scolaire, entre modernisation et exigence démocratique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 55-64.

Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Revista Educação. Temas e Problemas*, 12/13, 13-25. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Barroso, J. (2014). Autonomia, contratos e direção das escolas. In J. Machado & J. Matias Alves (Coord.), *Escola para todos: igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 89-109). Porto: Universidade Católica Editora.

Barroso, J. (2017). Centralização, descentralização, autonomia e controlo. In L. Lima & V. Sá (Orgs.), *O governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade* (pp. 23-40). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

Barroso, J. (2018a). Os agrupamentos: entre a lógica administrativa e a lógica pedagógica na definição da rede escolar. In A. Neto-Mendes, J. Costa, M. Gonçalves & D. Fonseca (Orgs.), *Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios. VIII Simpósio de organização e gestão escolar* (pp. 11-29). Aveiro: UA Editora.

- Barroso, J. (2018b). Descentralização, territorialização e regulação sociocomunitária da educação. *Revista de Administração e Emprego Público*, 4, 7-29.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Batista, S. (2015). As escolas entre as lógicas competitiva e colaborativa. Modos de regulação globais num contexto local português. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 77, 113-135.
- Beare, H., Caldwell, B. & Millikan, R. (1989). How to enhance school culture. In H. Beare, B. Caldwell & R. Millikan, *Creating an excellent school: some new management techniques* (pp. 172-199). Londres: Routledge.
- Beane, J. & Apple, M. (2000). Em defesa das escolas democráticas. In M. Apple & J. Beane (Orgs.), *Escolas democráticas* (pp. 19-55). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Benavente, A. (2004). O Pacto educativo para o futuro: um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 69-108.
- Bentz, V. & Shapiro, J. (1998). *Mindful Inquiry in Social Research*. Thousand Oaks (EUA): Sage Publications.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communications research*. New York: Free Press.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2010[1966]). *A construção social da realidade* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Dinalivro.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Boston (EUA): Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Biesta, G. (2012). Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, 24(147), 808-825.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (1), 1-4.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Bolívar, A. (2017). El liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España. In L. Lima & V. Sá (Orgs.), *O governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade* (pp. 151-172). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Éditions Gallimard.
- Borrvalho, A., Fialho, I. & Cid, M. (2015). A triangulação sustentada de dados como condição fundamental para a investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 53-69.

- Bourdieu, P. (1999). To the reader. In P. Bourdieu, A. Accardo, G. Balazs, S. Beaud, F. Bonvin, E. Bourdieu et al, *The weight of the world. Social suffering in the contemporary society* (pp. 1-2). Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P./Collège de France (1987). Propostas para o ensino do futuro. In J. M. Pinto (Dir.), *Cadernos de Ciências Sociais* (pp. 101-120). Porto: Edições Afrontamento.
- Bratich, J. (2018). Observation in a surveilled word. In N. Denzin & Y. Lincoln, Y. (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 911-945). London: Sage Publications, Inc.
- Brinkmann, S., Jacobsen, M. & Kristiansen, S. (2014). Historical overview of qualitative research in the social sciences. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp.17-42). Oxford: Oxford University Press.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J. (1979). *Schools, social systems and student achievement: schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 123-140). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Brunsson, N. (1986). Organizing for inconsistencies: On organizational conflict, depression and hypocrisy as substitutes for action. *Scandinavian Journal of Management Studies*, 2 (3/4), 165-185.
- Brunsson, N. (2006). *A organização da hipocrisia. Os grupos em ação: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições ASA.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis: elements of the sociology of corporate life*. Hants: Ashgate Publishing Limited.
- Butterfield, L., Borgen, W., Amundson, N. & Maglio, A-S. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475-497.
- Cabral, M. & Bessa, A. (2014). Sobre a autonomia das escolas públicas. *E-Pública Eletrónica de Direito Público*, 1(2), 98-114.
- Cabrito, B., Pinhal, J., Martins, J., Rau, M.J., Dias, M. & Afonso, N. (2014). *Pensar a educação Portugal 2015. Organização, administração e financiamento da educação*. Lisboa: Grupo Economia e Sociedade.
- Caixeiro, C. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Tese de doutoramento não publicada, Instituto de Investigação e Formação Avançada, Universidade de Évora, Évora.
- Calame, C. (2002). L'interprétation et traduction des cultures: les catégories de la pensée et du discours anthropologique. *Études et Essais*, 163, 51-78.
- Campbell, D. (1975). Degrees of freedom and the case study. *Comparative Political Studies*, 8, 178-193.
- Canário, R. (1999). A escola, a autonomia e a "territorialização" da ação educativa. *Aprender*, n.º 23 (pp. 25-31). Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspetiva*, 22(1), 47-78.

- Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: entre a “igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão”. In AAVV, *Territórios educativos de intervenção prioritária* (pp. 139-170). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carita, A. & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula* (4.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Casanova, M.A. (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué e para qué? *Revista Portuguesa de Educação*, 31(Número especial), 42-54.
- Carspecken, P. (1996). *Critical ethnography in educational research: a theoretical and practical guide*. London: Routledge.
- Carvalho, C. (2013). *A evolução da arquitetura escolar portuguesa: As escolas primárias desde finais do século XIX até à contemporaneidade*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade Lusíada, Lisboa.
- Carvalho, M. & Folgado, C. (2017). A autoavaliação na construção da escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 35, 83-99.
- Carvalho, M. (2017). Democracia em crise na escola pública portuguesa? In L. Lima & V. Sá (Orgs.), *O governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade* (pp. 195-212). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Carvalho, L. & Costa, E. (2017). A avaliação externa das escolas em Portugal: atores, conhecimentos, modos de regulação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 685-705.
- Carvalho, M., Alão, P. & Magalhães, J. (2017). Da indisciplina ao clima de escola: a voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 42-60.
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, D. & Rothes, L. (2014). As Cartas Educativas em Portugal: conceção, implementação e monitorização. *Educação*, 37 (2), 232-238.
- Cerca, I. (2007). *Poder local e educação: que relação?* Dissertação de mestrado não-publicada, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Charlot, B. (2000). La territorialisation des politiques éducatives: enjeux sociaux. In S. Joshua, J-P. Terrail, R. Hérin, B. Charlot, J. Fijalkow & E. Bautier, *Où va l'école française? Défendre et transformer l'école pour tous* (pp. 61-72). Toulouse: Sedrap Université.
- Chell, E. (2004). Critical incident technique. In C. Cassel & G. Simon (Eds.), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research* (pp. 45-60). London: Sage Publications, Ltd.
- Cid, M. & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação: da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs), *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp.109-124). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora.
- Cohen, M., March, J. & Olsen, J. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.
- Cohen, M. & March, J. (1974). *Leadership and ambiguity: The American college president*. Nova Iorque: McGraw-Hill.

Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação.

Conselho Nacional de Educação (CNE) (2013). *Pareceres 2012*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Cordeiro, R. & Martins (2013). A Carta Educativa Municipal como instrumento estratégico de reorganização da rede educativa: tendências de mudança. *Cadernos de Geografia*, 32, 339-356.

Correia, J.A. (1999). Relações entre a escola e a comunidade: da lógica de exterioridade à lógica de interpelação. *Aprender*, 22, 129-134. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

Correia, J.A., Stoleroff, A. & Stoer, S. (2012). A ideologia da modernização no sistema educativo português. *Educação, Sociedade e Culturas*, 37, 169-193.

Costa, F. (1986). A pesquisa de terreno em Sociologia. In A. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 129-148). Porto: Edições Afrontamento.

Costa, J.A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.

Costa, J.A. (2009). Do direito à hipocrisia organizada na gestão das escolas. In *Atas do XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação – Direitos Humanos e Cidadania*. Vitória, ES, Brasil: ANPAE e UFES (Universidade Federal do Espírito Santo).

Costa, M. (2011). Constituição, democracia e orçamento participativo. Perspetiva comparada entre Brasil e Portugal. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(1), 13-44.

Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.

Cresswell, J. & Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.

Cronbach, L. (1975). Beyond the two disciplines of Scientific Psychology. *American Psychologist*, 30 (2), 116-127.

Cruz, M. (2012). *Conselhos Municipais de Educação: Política educativa e ação pública*. Dissertação de doutoramento não-publicada, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Cuche, D. (2006). *A noção de cultura nas Ciências Sociais* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fim de Século.

Cunha, P. (1997). Excelência e qualidade em educação. In P. Cunha (Coord.), *Educação em debate* (pp. 83-112). Lisboa: Universidade Católica.

- Dandridge, T. (1986). Ceremony as an Integration of Work and Play. *Organization Studies*, 7(2), 159-170.
- Deal, T. & Kenedy, A. (1982). *Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life*. Reading (EUA): Addison-Wesley. (2000)
- Delors, J. e outros (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Denison D. (1996). What is the Difference between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point of View on a Decade of Paradigm Wars. *The Academy of Management Review*, 21(3), 619-654.
- Denzin, N. (2009). *Qualitative inquiry under fire: toward a new paradigm dialogue*. California (EUA): Left Coast Press, Inc.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2013). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln, Y. (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (4th ed., pp. 1-43). London: Sage Publications, Inc.
- Derouet, J.L. (Dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelas: De Boeck Université.
- Dias, N. (2008). Uma outra democracia é possível? As experiências de Orçamento Participativo. *ecadernosces*, 01, 194-218.
- DiMaggio, P. & Powell, W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48 (2), 147-160.
- DiMaggio, P. & Powell, W. (1991). Introduction. In W. Powell & P. DiMaggio (Ed.), *The new institutionalism in organizational analysis* (pp. 1-38). London: The University of Chicago Press, Ltd.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Dubet, F. (1996). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste? *Revue française de pédagogie*, 146, 105-114.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.
- Edwards, R. & Mauthner, M. (2002). Ethics and feminist research: Theory and practice. In M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop & T. Miller (Eds.), *Ethics in qualitative research* (pp. 14-31). London: Sage Publications.
- Elliot, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications.
- Ellström, P.E. (2007). Quatro faces das organizações educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 23(3), 449-461.

Enguita, M. (2013). La igualdad, la equidad y otras complejidades de la justicia educativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 205-224.

Erikson, F. (2018). A history of qualitative inquiry in social and educational research. In N. Denzin & Y. Lincoln, Y. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5th ed., pp. 87-141). London: Sage.

Estanque, E. (2014). A metodologia de observação participante e o poder despótico na fábrica. In L. Torres & J. Palhares (Org.), *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 65-97). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização: Na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: Universidade do Minho.

Estêvão, C. (2000). O público e o privado em educação. A providenciação pública do privado na educação portuguesa. In J. Pacheco (Org.), *Políticas educativas. O neoliberalismo em educação* (pp.135-159). Porto: Porto Editora.

Estêvão, C. (2004). *Educação, justiça e autonomia. Os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Edições ASA.

Estêvão, C. (2011). Perspetivas sociológicas críticas da escola como organização. In L. Lima, E. Silva, L. Torres, V. Sá & C. Estêvão, *Perspetivas de análise organizacional das escolas* (pp. 195-223). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Estêvão, C. (2012). *Políticas & valores em educação. Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

Estêvão, C. (2013). A qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 29(1), 15-26.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Org.), *Fazer investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (4.<sup>a</sup> Ed.). Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (2011). Caminhos e descaminhos da investigação educacional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-série, 195-203.

Estrela, A., Barroso, J. & Ferreira, J. (Edits.) (1995). *A escola: Um objeto de estudo*. Lisboa: Afirse Portuguesa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Fernandes, M. & Gonçalves, J. (2000). Os territórios educativos de intervenção prioritária como espaço de inovação organizacional e curricular. In AAVV, *Territórios educativos de intervenção prioritária. Construção “ecológica” da ação educativa* (pp. 45-82). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Fernandes, S. (1991). Emergência da educação escolar. In L. Pires, S. Fernandes & J. Formosinho, *A construção social da educação escolar* (pp. 71-79). Porto: Edições ASA.

Fernandes, S. (1995). Educação e poder local. In *Educação, Comunidade e Poder Local: Atas do Seminário* (pp. 45-63). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Fernandes, S. (1999). Descentralização educativa e intervenção municipal. *Noesis*, 50.



- Fernandes, S. (2005a). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho, S. Fernandes, J. Machado & F. Ferreira, *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-89). Porto: Edições ASA.
- Fernandes, S. (2005b). Contextos da intervenção educativa municipal e a experiência dos municípios portugueses. In J. Formosinho, S. Fernandes, J. Machado & F. Ferreira, *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 193-223). Porto: Edições ASA.
- Ferraroti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14(44), 15-40.
- Ferreira, F. (2000). A construção da autonomia em redes educativas. In J. Formosinho, F. Ferreira & J. Machado, *Políticas educativas e autonomia das escolas* (pp. 139-145). Porto: Edições ASA.
- Ferreira, F. (2005a). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, J. Machado & F. Ferreira, *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 265-306). Porto: Edições ASA.
- Ferreira, F. (2005b). Metáforas organizacionais: o centro e a rede. In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, J. Machado & F. Ferreira, *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 165-191). Porto: Edições ASA.
- Figari, G. (1993). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em educação: novas perspetivas* (pp. 139-154). Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (2008). A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In P. Alves & E. Machado (Org.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 41-72). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Flores, M. A. (2009). Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 239-256.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 106, 33-62.
- Formosinho, J. (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), *A gestão do sistema escolar. Relatório de seminário* (pp. 53-102). Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Formosinho, J., Fernandes, A., Ferreira, H. & Machado, J. (2010). Os (des)caminhos da autonomia das escolas. In J. Formosinho, S. Fernandes, J. Machado & F. Ferreira, *A autonomia da escola pública em Portugal* (pp. 91-119). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- França (2001). *Orientations relatives aux bassins d'éducation et de formation*. Recuperado em 25 de dezembro de 2014, de <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010628/MEND0101328C.htm>.
- Freire, I., Alves, M., Breia, A.P., Conceição, D. & Fragoso, L. (2013). *Cyberbullying* e ambiente escolar: Um estudo exploratório e colaborativo entre a escola e a universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(2), 43-64.
- Freitas, M. (1991). Cultura organizacional: Grandes temas em debate. *Revista de Administração de Empresas*, 31 (3), 73-82.

- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra. Dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Frost, P., Moore, L., Louis, M., Lundberg, C. & Martin, J. (1985). *Organizational culture*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Gabriel, J. (2000). Whiteness. Endangered knowledges, endangered species? In G. Lee-Treweek & S. Linkogle (Eds.), *Danger in the field: risk and ethics in social research* (pp. 168-180). Londres: Routledge.
- Gardner, J. (1986). *The heart of the matter: Leader-constituent interaction*. Washington, D.C.: Leadership Studies Program, Independent Sector.
- Garfinkel, H. (2002). *Ethnomethodology's program: Working out Durkheim's aphorism*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, S.A.
- Giddens, A. (2003). *A constituição da sociedade* (2.<sup>a</sup> ed.). S. Paulo: Martins Fontes Editora.
- Giddens, A. (2013). *Sociologia* (9.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, J. (2005). *Portugal, hoje. O medo de existir* (7.<sup>a</sup> reimp.). Lisboa: Relógio d'Água.
- Giordano, E. (2008). *School clusters and teacher resources centers*. Paris: Unesco – International Institute for Educational Planning.
- Goffman, E. (1956). *The presentation of self in everyday life*. Edimburgo: Social Sciences Research Centre, University of Edinburgh.
- Góis, E. & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas: práticas eficazes*. Porto: Edições ASA.
- Gomes, D. (1991). Cultura organizacional: Estratégias de integração e de diferenciação. *Psychologica*, 6, 33-51.
- Gomes, D. (1994). Cultura: uma metáfora paradigmática no contexto organizacional. *Psicologia*, 9(3), 279-294.
- Gomes, D. (2000). *Cultura organizacional. Comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.
- González, M. T. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316, 215-239.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. & Jesson, D. (1999). *Improving Schools' Performance and Potential*. Buckingham: Open University Press.
- Greenfield, T. (1973). Organizations as Social Inventions: Rethinking Assumptions About Change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 9(5), 551-573.
- Greenfield, T. (1975). Theory about organization: A new perspective and its implications for schools. In M. Huges (Ed.), *Administering education: International challenges* (pp. 71-99). London: Athlone Press of the University of London.

- Greenfield, W. (2000). Para uma teoria da administração escolar: A centralidade da liderança. In M. J. Sarmiento (Org.), *Autonomia da escola – Políticas e práticas* (pp. 257-284). Porto: Edições ASA.
- Greenwood, E. (1965). Métodos de investigação empírica em Sociologia. *Análise Social*, 11, 313-345.
- Guillemet, J., Cousin, O. & Dubet, F. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges. *Revue Française de Sociologie*, 30 (2), 235-256.
- Guinote, P. (2016). *08/03/08: Memórias da Grande Marcha dos Professores*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Habermas, J. (1997). *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Halquist, D. & Musanti, S. (2010). Critical incidentes and reflection: turning points that challene the researcher and create opportunities for knowing. *International Journal of Qualitative Research*, 23(4), 449-461.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hatch, M. J. & Schultz, M. (1997). Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing*, 31 (5/6), 356-365.
- Hatch, M. J. & Schultz, M. (2002). The Dynamics of Organizational Identity. *Human Relations*, 55 (8), 989-1018.
- Heckscher, C. (1994). Defining the post-bureaucratic type. In C. Heckscher & A. Donnellon (Eds.), *The post-bureaucratic organization: new perspectives on organizational change* (pp. 14-62). Newbury Park, C.A.: Sage.
- Heijes, C. (2011). Cross-cultural perception and power dynamics across changing organizational and national contexts: Curaçao and the Netherlands. *Human Relations*, 64 (5), 653-674.
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hofstede, G. (2003). *Culturas e organizações. Compreender a nossa programação mental*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. & Sanders, G. (1990). Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study across Twenty. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286-316.
- Howe, K. & Moses, M. (1999). Ethics in educational research. *Review of Research in Education*, 24, 21-59.
- Hunter, M. (1984). Knowing, teaching and supervising. In P. Hosford (Ed.), *Using what we know about teaching* (pp. 169-192). Alexandria (EUA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hutmacher, W. (1992). A escola em todos os seus Estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 45-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H. & Bane, M.J. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.

Jobert, B. (1992). Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques. *Revue française de science politique*, 42(2), 219-234.

Justino, D. & Batista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Revista Educação. Temas e Problemas*, 12/13, 41-60. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Kinchloe, J. & McLaren, P. (2011). Rethinking critical theory and qualitative research. In J. Kinchloe, K. Hayes, S. Steinberg & K. Tobin (Eds.), *Key works in critical pedagogy* (pp. 285-326). Rotterdam: Sense Publishers.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks (EUA): Sage Publications.

Kuhn, T. (2009). *A estrutura das revoluções científicas*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.

Lagarto, J. & Alaíz, V. (2019). Nos trilhos da flexibilidade curricular. O que vimos, ouvimos e refletimos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 19, 41-66.

Laverty, S. (2003). Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21-35.

Leite, C. & Fernandes, P. (2014). Avaliação, equidade e qualidade. *Avaliação (Campinas)*, 19(2), 421-438.

Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projetos curriculares de escola e turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.

Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. & Alaíz, V. (1992). *A nova avaliação da aprendizagem. O direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.

Leavy, P. (2014). Introduction. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp.1-11). Oxford: Oxford University Press.

Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projetos curriculares de escola e turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.

Lewin, K. (1947). Group decision and social change. In T. Newcomb & E. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology* (pp. 197-211). New York: Henry Holt and Co.

Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lima, J. (2006). Ética na investigação. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.

Lima, J. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 151-181.

Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, J. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29.

- Lima, J. (2015). A ação educativa em rede. Obstáculos e recomendações. *Educação, Sociedade & Culturas*, 44, 9-29.
- Lima, L. (1988). Modelos de organização das escolas básicas e secundárias. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), *A gestão do sistema escolar. Relatório de seminário* (pp. 149-195). Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Lima, L. (2002a). Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In L. Lima & A. Afonso, *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 17-32). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. (2002b). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialista no ensino superior. In L. Lima & A. Afonso, *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 91-110). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. (2003). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica* (2.<sup>a</sup> ed.). S. Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves & R. Canário, *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos da investigação* (pp. 5-54). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lima, L. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12(2), 82-88.
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Revista da Faculdade de Letras*, 19, 227-253.
- Lima, L. (2011a). *Administração escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2011b). Diretor de escola: subordinação e poder. In A. Neto Mendes, J. Costa & A. Ventura, *A emergência do diretor de escolas: questões políticas e organizacionais* (pp. 47-63). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, L. (2011c). Conceções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima, E. Silva, L. Torres, V. Sá & C. Estêvão, *Perspetivas de análise organizacional das escolas* (pp. 15-57). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2014a). E depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 141-160.
- Lima, L. (2014b). A gestão democrática das escolas: Do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação & Sociedade*, 35(129), 1067-1083.
- Lima, L. (2015a). O Programa “Aproximar Educação”, os municípios e as escolas: descentralização democrática ou desconcentração administrativa? *Questões atuais de direito local*, 5, 7-24.
- Lima, L. (2015b). A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Educação & Pesquisa*, 41 (N.º especial), 1339-1352.
- Lima, L. (2017). Faz sentido a escola pública distinguir o mérito e a excelência? Reflexões críticas a partir de perspetivas de diretores escolares. In L. Torres & J. Palhares (org.), *A excelência académica na escola pública portuguesa* (pp. 201-223). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2018a). Privatização *lato sensu* e impregnação empresarial na gestão da educação pública. *Currículo sem fronteiras*, 18(1), 129-144.

- Lima, L. (2018b). Agrupamento de escolas: choques de racionalidades e práticas de dominação burocrática. In A. Neto-Mendes, J. Costa, M. Gonçalves & D. Fonseca (Orgs.), *Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios. VIII Simpósio de organização e gestão escolar* (pp. 31-55). Aveiro: UA Editora.
- Lima, L. (2018c). Democracia, participação, autonomia: sobre a direção das escolas públicas. In C. Madureira (Dir.), *Revista da administração e emprego público*, 4 (pp. 31-56). Lisboa: DGAEP.
- Lima, L. (2019). Uma pedagogia contra o outro? Competitividade e emulação. *Educação & Sociedade*, 40(1), 1-18.
- Lima, L., Sá, V. & Silva, G. (2017). O que é a democracia na “gestão democrática das escolas”? In L. Lima & V. Sá (Orgs.), *O governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade* (pp. 213-258). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Lopes, A. & Reto, L. (1988). Cultura de empresa – Moda, metáfora ou paradigma? *Revista de Gestão*, 2/3, 25-37.
- Louis, M. (1985). Perspectives on organizational culture. In P. Frost, L. Moore, M. Louis, C. Lundberg and J. Martin. *Organizational Culture* (pp. 27-29). Beverly Hills: Sage Publications.
- Lyotard, J.F. (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- MacDonald, B. & Rudduck, J. (1971). Curriculum research and development projects: barriers to success. *British Journal of Educational Psychology*, 41(2), 148-154.
- Machado, J. (2014). A rede escolar e a administração das escolas. Novos e velhos desafios. In J. Machado & J. M. Alves, *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 147-161). Porto: Universidade Católica.
- March, J. (1996). Continuity and change in theories of organizational action. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 278-287.
- March, J. & Olsen, J. (2008). Neoinstitucionalismo: Fatores organizacionais na vida política. *Revista de Sociologia Política*, 16(31), 121-142.
- Martin, J. (1992). *Cultures in organizations. Three perspectives*. London: Sage Publications.
- Martin, J. (2002). *Organizational culture. Mapping the terrain*. London: Sage Publications.
- Martin, J. (2005a). Meta-theoretical Controversies in Studying Organizational Culture. In H. Tsoukas & C. Knudsen (Eds.), *The Oxford Handbook of Organizational Theory. Meta-theoretical perspectives*, (pp. 392-422). New York: Oxford University Press.
- Martin, J. (2005b). Organizational culture. In N. Nicholson, P. Audia & M. Pillutla (Eds.), *The Blackwell Encyclopedic Dictionary of Organizational Behavior*, (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 725-753). Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Martin, J., Feldman, M., Hatch, M.J. & Sitkin, S. (1983). The uniqueness paradox in organizational stories. *Administrative Science Quarterly*, 28, 438-453.
- Martin, J. & Meyerson, D. (1988). Organizational Cultures and the Denial, Channeling and Acknowledgement of Ambiguity. In L. R. Pondy, R. J. Boland, Jr. & H. Thomas (Eds.), *Managing Ambiguity and Change*, pp. 93-125. New York: John Wiley.

- Martin, J. & Siehl, C. (1990). Organizational culture and counterculture: A uneasy symbiosis. In B. Sypher (Ed.), *Case studies in organizational communication* (pp. 71-85). New York: The Guilford Press.
- Martin, J., Frost, P. & O'Neill, O. (2006). Organizational culture: Beyond struggles for intellectual dominance. In S. Clegg, C. Hardy, T. Lawrence & W. Nord (eds.), *Sage Handbook of Organization Studies* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 725-753). London: Sage Publications.
- Martins, É. (2005). Carta Educativa: Ambiguidades e Conflitualidades. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 139-151.
- Martins, É. & Delgado, J. (2002). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, 1974-1999: continuidade e ruturas*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo. Da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Thousand Oakes (EUA): Sage Publications, Inc.
- Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos do estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 637-651.
- McDonald, P. (1991). The Los Angeles Organizing Committee: Developping Organizational Culture in the Short Run. In P. Frost, L. Moore, M. Louis, C. Lundberg & J. Martin (Eds.), *Reframing organizational culture* (pp. 14-25). Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- Melo, M. B. (2014). Como se pode construir uma escola justa? Discursos da imprensa de referência em análise. In L. Torres & J. Palhares (Orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e excelência na escola pública portuguesa* (pp. 93-116). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Meyer, H. & Rowan, B. (2006). Institutional analysis and the study of education. In H. Meyer & B. Rowan (Eds.), *The new institutionalism in education* (pp. 1-14). Albany: State University of New York Press.
- Meyerson, D. & Martin, J. (1987). Cultural change: an integration of three different views. *Journal of Management Studies*, 24 (6), 623-647.
- Miller, H. (1995). *The management of changes in universities: universities, state and economy in Australia, Canada and the United Kingdom*. Bristol: Open University Press.
- Moos, L. (2000). Global and national perspectives on leadership. In K. Riley & K. Louis (Eds.), *Leadership for change and school reform: international perspectives* (pp. 84-104). London: Routledge/Falmer.
- Moran, T. & Volkwein, J. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations*, 45 (1), 19-45.
- Morgado, J. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgado, J. (2014). Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional. *Avaliação*, 19(2), 345-361.
- Morgan, G., Frost, P. & Pondy, L. (1983). Organizational symbolism. In L. Pondy, P. Frost, G. Morgan & T. Dandridge (Eds.), *Organizational symbolism* (pp.3-35). Greenwich, CT: JAI.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School matters: the junior years*. Somerset: Open Books.

Nabeiro, F., Andrade, R. & Sanches, M. (2017). Orçamento participativo das escolas: um espaço renovado de democratização da vida escolar? In CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, *A vida nas escolas – entre as experiências e as medidas* (pp.11-13). Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

National Commission on Excellence in Education (NCEE) (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Recuperado em 15 de janeiro de 2015, de [http://datacenter.spps.org/uploads/sotw\\_a\\_nation\\_at\\_risk\\_1983.pdf](http://datacenter.spps.org/uploads/sotw_a_nation_at_risk_1983.pdf).

Neto-Mendes, A. (2014). “Descentralização”, “municipalização” ou desregulação da Educação? *Nova Ágora*, 4, 7-10.

Neves, A. & Ferreira, A. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores.

Niza, S. (2017). A transformação do ensino básico: monodocência, integração disciplinar e coadjuvação. In D. Justino (Dir.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e perspectiva – Volume I* (pp. 335-342). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Nóvoa, A. (2014). Educação 2021. Para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, 171-185.

Oliveira, J. (2013). *A criação de mega-agrupamentos no concelho do Porto*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *The Academy of Management Review*, 16 (1), 145-179.

Osborne, S. (2006). The new public governance? *Public Management Review*, 8 (3), 377-387.

Ouchi, W. (1981). *Theory Z: How american business can meet the japanese challenge*. Reading (EUA): Addison-Wesley.

Ouchi, W. & Wilkins, A. (1985). Organizational culture. *Annual Review of Sociology*, 11, 457-483.

Pacheco, J. (2000a). Introdução geral: contextos e características do neoliberalismo em educação. In J. Pacheco (Org.), *Políticas educativas. O neoliberalismo em educação* (pp.7-20). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2000b). Introdução: territorializar o currículo através de projetos integrados. In J. Pacheco (Org.), *Políticas de integração curricular* (pp.7-37). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2008). Notas sobre a diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *InterMeio – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação*, 14(28), 178-187.

Packer, M. (2011). *The science of qualitative research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paraskeva, J. (2000). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições ASA.



- Parlett, M. & Hamilton, D. (1972). *Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovative Programs*. Universidade de Edimburgo: Centre for Research in the Educational Sciences.
- Parsons, T. (1956). Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations-I. *Administrative Science Quarterly*, 1 (1), 63-85.
- Patacho, P. (2011). Práticas educativas democráticas. *Revista Educação & Sociedade*, 32(114), 39-52.
- Patacho, P. (2013). Mercantilização da educação: Tendências internacionais e as políticas educativas em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 561-587.
- Pendlebury, S. & Enslin, P. (2001). Representation, identification and trust: Towards an ethics of educational research. *Journal of Philosophy of Education*, 35(3), 361-370.
- Perelman, Ch. (1963). *The idea of justice and the problem of argument*. Londres: Routledge & Kegan Paul, Ltd.
- Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (4.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Pedagógica diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Peshkin, A. (1988). In search of subjectivity - One's own. *Educational Researcher*, 17(7), 17-21.
- Peters, T. & Waterman, R. (1982). *In search of excellence: lessons from America's best-run companies*. Nova Iorque: Harper & Row.
- Pettigrew, A. (1979). On Studying Organizational Cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 570-581.
- Pires, C. (2012). A “escola a tempo inteiro” – monopolização de um serviço público de educação pela escola pública e formas de privatização. Comunicação apresentada no VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar, Aveiro.
- Pires, E.L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.
- Pires, E.L. (1993). *Escolas básicas integradas como centros locais de educação básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Pires, E.L. (2000). *Nos meandros do labirinto escolar*. Oeiras: Celta Editora.
- Pires, E.L., Fernandes, S. & Formosinho (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições ASA.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378.
- Portugal (1985). *Programa do X Governo Constitucional*. Recuperado em 22 de abril de 2014, de [www.portugal.gov.pt/media/464036/GC10.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/464036/GC10.pdf).
- Portugal (1987). *Programa do XI Governo Constitucional*. Recuperado em 22 de abril de 2014, de [www.portugal.gov.pt/media/464039/GC11.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/464039/GC11.pdf).
- Portugal (1991). *Programa do XII Governo Constitucional*. Recuperado em 22 de abril de 2014, de [www.portugal.gov.pt/media/464042/GC12.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/464042/GC12.pdf).

Portugal (1995). *Programa do XIII Governo Constitucional*. Recuperado em 22 de abril de 2014, de [www.portugal.gov.pt/media/464045/GC13.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/464045/GC13.pdf).

Portugal (1998). *Relatório da Comissão de Acompanhamento do Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Portugal (1999). *Programa do XIV Governo Constitucional*. Recuperado em 22 de abril de 2014, de [www.portugal.gov.pt/media/464048/GC14.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/464048/GC14.pdf).

Portugal (2002). *Programa do XV Governo Constitucional*. Recuperado em 22 de abril de 2014, de [www.portugal.gov.pt/media/464051/GC15.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/464051/GC15.pdf).

Portugal (2004a). *Programa do XVI Governo Constitucional*. Recuperado em 22 de abril de 2014, de [www.portugal.gov.pt/media/464054/GC16.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/464054/GC16.pdf).

Portugal (2004b). *Constituição da República Portuguesa. 6.ª Revisão Constitucional – 2004*. Assembleia da República: Lisboa.

Portugal (2005a). *Programa do XVII Governo Constitucional*. Recuperado em 18 de abril de 2014, de [www.unic.pt/images/stories/publicacoes/ProgramaGovernoXVII.pdf](http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/ProgramaGovernoXVII.pdf).

Portugal (2005b). *Protocolo*. Recuperado em 22 de dezembro de 2014, de <http://www.anmp.pt/anmp/proto/2007/PGJ0503.pdf>.

Portugal (2005c). *Modelo de carta educativa*. Recuperado em 22 de dezembro de 2014, de <http://www.anmp.pt/anmp/proto/2007/PGJ0503A.pdf>.

Portugal (2009). *Programa do XVIII Governo Constitucional*. Recuperado em 18 de abril de 2014, de [www.cleanvehicle.eu/fileadmin/downloads/Portugal/Portugal/Programa\\_GC18.pdf](http://www.cleanvehicle.eu/fileadmin/downloads/Portugal/Portugal/Programa_GC18.pdf).

Portugal (2011a). *Memorando de Entendimento sobre as condicionalidades de política económica*. Recuperado em 30 de novembro de 2014, de [http://www.portugal.gov.pt/media/371372/mou\\_pt\\_20110517.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/371372/mou_pt_20110517.pdf).

Portugal (2011b). *Programa do XIX Governo Constitucional*. Recuperado em 18 de abril de 2014, de [www.portugal.gov.pt/media/130538/programa\\_gc19.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf).

Portugal (2015). *Programa do XXI Governo Constitucional*. Recuperado em 21 de abril de 2017, de <https://www.portugal.gov.pt/ficheiros-geral/programa-do-governo-pdf.aspx>

Portugal (2019). *Programa do XXII Governo Constitucional*. Recuperado em 24 de março de 2020, de [file:///C:/Users/Asus/Desktop/Programa\\_XXII\\_Governo.pdf](file:///C:/Users/Asus/Desktop/Programa_XXII_Governo.pdf)

Prates, I. (2008). *Conselho Municipal de Educação: das competências às práticas. Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado não-publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Prosser, J. (1999). The evolution of school culture research. In J. Prosser (ed.), *School culture* (pp. 1-14). London: Paul Chapman Publishing.

Quintana, J. M. (2002). *Teoria da educação: Conceção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, I. (2013). Governança e regulação na educação. Perspetivas e conceitos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 39, 101-118.

- Reto, L. & Lopes, A. & (1989). A cultura organizacional para além da moda. *Análise Psicológica*, 1-2-3, 179-189.
- Rhodes, R. (1996). The new governance: governing without government. *Political Studies*, 44, 652-677.
- Ricoeur, P. (2018[1987]). *Teoria da interpretação. O discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Rochex, J. (2011). As três idades de uma política de educação prioritária: uma convergência europeia? *Revista Educação e Pesquisa*, 37 (4), 871-882.
- Rodrigues, P. (1993). Avaliação curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A., Ramos, F., Félix, P. & Perdigão, R. (2017). *Organização escolar: os agrupamentos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Roemer, J. (1998). Igualdad de oportunidades. *Isegoria*, 18, 71-87.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26 (63), 570-594.
- Rosas, F. (2001). O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo. *Análise Social*, 35 (157), 1031-1054.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge (EUA): Harvard University Press.
- Sá, V. (2010). A abordagem (neo)institucional: Ambiente(s), processos, estruturas e poder. In L. Lima (Org.), E. Silva, L. Torres, V. Sá & C. Estêvão, *Perspetivas de análise organizacional das escolas* (pp. 151-193). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá, V. (2018). Avaliação institucional de escolas de educação básica em Portugal: políticas, processos e práticas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 801-821.
- Sainsaulieu, R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques et Dalloz.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. Recuperado em 23 de fevereiro de 2015, de [http://www.highreliabilityschools.co.uk/\\_resources/files/downloads/school-effectiveness/psjhpm1995.pdf](http://www.highreliabilityschools.co.uk/_resources/files/downloads/school-effectiveness/psjhpm1995.pdf)
- Sampaio, D. (1997). *Indisciplina: um signo geracional?* Lisboa: Ministério da Educação.

Sanches, F. (1992). *Cultura Organizacional: Um paradigma de Análise da Realidade Escolar*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho: identidades, visões e instrumentos para a ação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

Sanches, M. & Torres, L. (2015). A (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas: Tensões e contradições. *Atas do II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação* (pp. 1508-1519). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD Publishing.

Santos, B. S. (1983). Os conflitos urbanos no Recife: o caso do Skylab. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 11, 9-60.

Santos Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.

Sarason, S. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Sarmento, M. (1993). *A escola e as autonomias*. Porto: Edições ASA.

Sarmento, M. (1994). *A vez e a voz dos professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.

Sarmento, M. (1998). Autonomia das escolas: dinâmicas organizacionais e lógicas de ação. *Atas do seminário sobre Territorialização das políticas educativas* (pp. 42-56). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.

Sarmento, M. (1999). Agrupamentos educativos, territorialização e autonomia: Raízes estruturais e efeitos de superfície. *Aprender n.º 23* (pp. 18-24). Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

Sarmento, M. (2000). *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sathe, V. (1985). *Culture and related corporate realities: Text, cases and readings on organizational entry, establishment and change*. Homewood, Ill: R. D. Irwin.

Scheid-Cook, T. (1988). Mitigating organizational contradictions: The role of mediatory myths. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 24 (2), 161-171.

Schein, E. (1983). The role of the founder in creating organizational culture. *Organizational Dynamics*, 13-28.

Schein, E. (1984). Coming to a new awareness of Organizational Culture. *Sloan Management Review*, 25 (2), 3-16.

Schein, E. (1990). Organizational Culture. *American Psychologist*, 45 (2), 109-119.

Schein, E. (2004). *Organizational Culture and leadership* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

- Schultz, M. & Hatch, M.J. (1996). Living with multiple paradigms: The case of paradigm interplay in organizational culture studies. *Academy of Management Review*, 21 (2), 529-557.
- Schwandt, T. (2007). *The Sage Dictionary of Qualitative Inquiry* (3th ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Scott, R. (2014). *Institutions and organizations. Ideas, interests and identities* (4rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Sergiovanni, T. (2004a). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- Sergiovanni, T. (2004b). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Siehl, C. & Martin, J. (1990). Organizational Culture: a key to financial performance? In B. Schneider (Ed.), *Organizational culture and climate* (pp. 241-281). San Francisco: Jossey-Bass.
- Silva, C., Fialho, J. & Saragoça, J. (2013). Análise de redes sociais e Sociologia da ação. Pressupostos teórico-metodológicos. *Revista Angolana de Sociologia*, 11, 91-106.
- Silva, A. (2010). *Liderança e cultura organizacional escolar: um estudo de caso numa escola secundária*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.
- Silva, D. (2007). Escola e lógicas de ação organizacional: Contributos teóricos para uma análise sociológica da organização educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15 (54), 103-126.
- Silva, D. (2010). Escola, estratégias e convenções. Um olhar sociológico-organizacional a partir das representações docentes sobre a “autonomia” consagrada das escolas básicas. *Revista da Educação*, 2, 5-28.
- Silva, E. (2011). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. In L. Lima, E. Silva, L. Torres, V. Sá & C. Estêvão, *Perspetivas de análise organizacional das escolas* (pp. 59-108). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Simões, G. (2007). A autoavaliação das escolas e a regulação da ação pública em educação. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 4, 39-48.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Simons, H. (2014). Case study research: In-depth understanding in context. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 455-470). Oxford: Oxford University Press.
- Sørensen, E. & Torfing, J. (2005). The democratic anchorage of governance networks. *Scandinavian Political Studies*, 28(3), 195-218.
- Smircich, L. (1983a). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28 (3), 339-358.
- Smircich, L. (1983b). Studying organizations as cultures. In G. Morgan (Ed.), *Beyond method: Strategies for social research* (pp. 160-172). London: Sage Publications, Ltd.
- Smircich L. (1985). Is the concept of culture a paradigm for understanding organizations and ourselves? In P. Frost, F. Moore, M. Louis, C. Lundberg & J. Martin (Eds.), *Organizational culture* (pp. 55-72). London: Sage.

- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540.
- Stake, R. (2007). *A arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Stoll, L. (1999). School culture: black hole or fertile garden for school improvement? In J. Prosser (ed.), *School culture* (pp. 30-47). London: Paul Chapman Publishing.
- Stoll, L. & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Strivens, J. (1985). School climate: A review of a problematic concept. In D. Reynolds (Ed.), *Studying school effectiveness* (pp. 45–57). London & Philadelphia: The Falmer Press.
- Swidler, A. (1986). Culture in action: Symbols and strategies. *American Sociological Review*, 51(2), 273-286.
- Sun, J. & Leithwood, K. (2014). Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (4e), 14–70.
- Teddlie, C. & Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons Learned from a 10-Year Study of School Effects*. London: Teachers College Press.
- Teodoro, A. (1998). Unificação ou diversificação? Notas sobre a evolução do ensino secundário em Portugal, 1970-1990. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 3, 71-83.
- Teodoro, A. & Aníbal, G. (2008). A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 73-91.
- Teodoro, A., Brás, J. & Gonçalves, M. (2011). Editorial. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 5-9.
- Torrão, A. (1993). *Escola Básica Integrada. Modalidades organizacionais para a escola básica de nove anos*. Porto: Porto Editora.
- Torres, L. (1997). *Cultura organizacional escolar: Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Torres, L. (2005a). Cultura organizacional no contexto escolar: O regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas*, 13 (49), 435-451.
- Torres, L. (2005b). Configurações culturais e o processo de construção da gestão democrática numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), 89-124.

- Torres, L. (2007). Cultura organizacional escolar: Apogeu investigativo no quadro de referência das políticas neoliberais. *Educação & Sociedade*, 28 (98), 151-179.
- Torres, L. (2007/2008). Dilemas Teóricos no Processo de Construção da Cultura Organizacional. *Sociologia. Revista da Faculdade de Letras*, Série I, vol. XVII/XVIII, pp. 225-248.
- Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (1), 59-81.
- Torres, L. (2010a). Cultura organizacional em contexto escolar. In L. Lima (Org.), E. Silva, L. Torres, V. Sá & C. Estêvão, *Perspetivas de análise organizacional das escolas* (pp. 109-152). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torres, L. (2010b). Cultura, gerencialismo e democracia na escola pública. *Práxis Educacional*, 6 (9), 13-35.
- Torres, L. (2011a). A cultura organizacional em contexto escolar. In L. Lima, E. Silva, L. Torres, V. Sá & C. Estêvão, *Perspetivas de análise organizacional das escolas* (pp. 109-152). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torres, L. (2011b). A cultura de escola perante a influência da comunidade: Um estudo de caso numa escola portuguesa. *Revista Ibero-americana de Educação*, 56 (1), 1-13.
- Torres, L. (2011c). Liderança singular na escola democrática: ameaças e contradições. *Revista ELO*, 18, 27-36.
- Torres, L. (2011d). A construção da autonomia num contexto de dependências. Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 91-109.
- Torres, L. (2013a). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51-76.
- Torres, L. (2013b). Rumo à excelência escolar: imposição política, opção organizacional ou efeito cultural? *Revista Educação. Temas e Problemas*, 12/13, 143-156. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Torres, L. (2014). A ritualização da distinção académica. O efeito cultura de escola. In L. Torres & J. Palhares (Orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e excelência na escola pública portuguesa* (pp. 27-47). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Torres, L. (2015a). Culturas de escola e celebração da excelência: cartografia das distinções em Portugal. *Revista Educação e Pesquisa*, 41, n.º especial, 1419-1438.
- Torres, L. (2015b). Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 99-121.
- Torres, L. (2017). Cultura organizacional de escola, liderança e produção de resultados. In L. Torres & J. Palhares (org.), *A excelência académica na escola pública portuguesa* (pp. 129-156). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torres, L. (2020). *Mudança na permanência em educação: os agrupamentos de escolas e a reemergência do sentido identitário*. Recuperado em 20 de fevereiro de 2020, do Forum Português de Administração Educacional. Sítio: [www.fpae.pt](http://www.fpae.pt).

Torres, L. & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.

Torres, L. & Palhares, J. (2010). As organizações escolares. Um croqui sociológico sobre a investigação portuguesa. In P. Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em Sociologia da Educação* (pp. 133-158). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Torres, L. & Palhares, J. (2014). As investigações que se fazem... Rotas de pesquisa e tendências dominantes. In L. Torres & J. Palhares (Org.), *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 13-37). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

Torres, L. & Palhares, J. (2015). Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 99-121.

Torres, L. & Palhares, J. (2016). Escalando o pódio. Performatividade académica no ensino secundário. In M. Alves, L. Torres, B. Dionísio & P. Abrantes (Orgs.), *A educação na Europa do Sul. Constrangimentos e desafios em tempos incertos* (pp. 615-640). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova.

Torres, L., Palhares, J. & Borges, G. (2017). A excelência académica na escola pública portuguesa: Tendências e especificidades. In L. Torres & J. Palhares (org.), *A excelência académica na escola pública portuguesa* (pp. 87-106). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Torres, L. & Quaresma, L. (2014). Configurações da distinção escolar nos planos nacional e internacional. In B. P. Melo, A. Diogo, M. Ferreira, J. Lopes & E. Gomes (orgs.), *Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal* (pp. 1105-1131). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 62-77). Oxford: Oxford University Press.

Trice, H. & Beyer, J. (1993). *The cultures of work organizations*. New Jersey: Prentice Hall.

Trotman, D. (2009). Networking for educational change: concepts, impediments and opportunities for primary school professional learning communities. *Professional Development in Education*, 35 (3), 341-356.

Trogon, A. (2003). La logique interlocutoire. Un programme pour l'étude empirique des jeux de dialogue. *Questions de communication*, 4, 411-425.

Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: Porto UNESCO.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vala, J., Monteiro, M.B. & Lima, M.L. (1988). Culturas organizacionais – Uma metáfora à procura de teorias. *Análise Social*, 24, 663-687.

Valentim, J. (1997). *Escola, igualdade e diferença*. Porto: Campo das Letras.

Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89.



- Van Maanen, J. & Barley, S. (1985). Cultural organization: Fragments of a theory. In Frost, P., Moore, L., Louis, M., Lundberg, C. & Martin, J. (Eds), *Organizational culture* (pp. 31-53). Beverly Hills: Sage Publications.
- Van Zanten, A. (2004). Politiques éducatives et territoires. *Intervention École Supérieure de l'Éducation Nationale*. Recuperado em 1 de janeiro de 2015, de [http://www.esen.education.fr/fileadmin/user\\_upload/Modules/Ressources/Bibliographies/decentralisati on\\_education/a\\_van\\_zanten.pdf](http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Bibliographies/decentralisati on_education/a_van_zanten.pdf).
- Verdasca, J. (2011). A escola a tempo inteiro. *Revista Alentejo Educação*, 3, 6-7.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.
- Viseu, S. (2013). Contributos das abordagens das redes sociais para o estudo das relações entre escolas. In A. Ventura, J. Costa & A. Neto-Mendes (Orgs.), *Escolas, competição e colaboração: que perspectivas? VII Simpósio de organização e gestão escolar* (pp. 251-256). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Walzer, M. (1999). *As esferas da justiça. Em defesa do pluralismo e da igualdade*. Lisboa: Editorial Presença.
- Wasserman, S. & Faust, K. (1994). *Social network analysis: methods and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: an outline of interpretative sociology*. Berkeley (EUA): University of California Press.
- Weber, K. & Dacin, T. (2011). The cultural construction of organizational life: Introduction to the special issue. *Organization Science*, 22(2), 287-288.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Wilkins, A., & Ouchi, W. (1983). Efficient cultures: Exploring the relationship between culture and organizational performance. *Administrative Science Quarterly*, 28, 468-481.
- Wood, T. (1999). Nota técnica: frutas maduras em um supermercado de idéias mofadas. In W. Nord, C. Hardy, S. Clegg, M. Caldas, R. Fachin & T. Fischer (Orgs), *Handboock de Estudos Organizacionais: Modelos de análise e novas questões em Estudos Organizacionais* (Vol. 1) (pp. 267-271). S. Paulo: Editora Atlas.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso.
- Zammuto, R., Gifford, B. & Goodman, E. (2000). Managerial Ideologies, Organizational Culture and the Outcomes of Innovation. In N. Ashkanasy, C. Wilderom & M. Perterson (Eds.), *Handbook or Organizational Culture and Climate* (pp. 261-278). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

## **Legislativas**

Decreto e regulamento, de 10 abril de 1860. Diário de Lisboa, n.º 133, de 12 de junho. Ministério dos Negócios do Reino: Lisboa.

Decreto n.º 36508, de 17 de setembro de 1947. Diário do Governo, 1.ª Série, n.º 216. Governo da República: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de janeiro. Diário do Governo, 1.ª Série, n.º 1. Ministério da Educação Nacional: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio. Diário da República, 1.ª Série, n.º 123. Ministério da Educação e Cultura: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 297. Ministério da Educação e Cultura: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 249. Ministério da Educação e da Investigação Científica: Lisboa.

Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 258. Ministério da Educação e da Investigação Científica: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 219/79, de 17 de julho. Diário da República, 1.ª Série, n.º 163. Ministério da Educação e Investigação Científica: Lisboa.

Portaria n.º 608/79, de 22 de novembro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 270. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 412/80, de 27 de setembro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 224. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Despacho normativo n.º 194-A/83, de 21 de outubro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 243 - Suplemento. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de fevereiro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 44. Ministério da Educação: Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 237. Assembleia da República: Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de janeiro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 18. Presidência do Conselho de Ministros: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 2. Presidência do Conselho de Ministros: Lisboa.

Despacho conjunto n.º 25/SERE/SEAM/88, de 2 de agosto. Diário da República, 2.ª Série, n.º 177. Secretaria de Estado da Reforma Educativa: Lisboa.

Despacho conjunto n.º 28/SERE/SEAM/88, de 2 de agosto. Diário da República, 2.ª Série, n.º 177. Secretaria de Estado da Reforma Educativa: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 29. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Diário da República, 1.ª Série, n.º 198. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 387/90, de 10 de dezembro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 283. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 de maio. Diário da República, 2.ª Série, n.º 111. Secretaria de Estado da Reforma Educativa: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro. Diário da República, 1.ª Série – A, n.º 34. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Diário da República, 1.ª Série – A, n.º 107. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho n.º 33/ME/91, de 26 de março. Diário da República, 2.ª Série, n.º 71. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho. Diário da República, 1.ª Série -B, n.º 140. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho n.º 45/SEEBS/SERE/92, de 16 de outubro. Diário da República, 2.ª Série, n.º 239. Secretarias de Estado dos Ensinos Básico e Secundário e dos Recursos Educativos: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de abril. Diário da República, 1.ª Série -A, n.º 97. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho n.º 45/SEEBS/SERE/93, de 24 de dezembro. Diário da República, 2.ª Série, n.º 299. Secretarias de Estado dos Ensinos Básico e Secundário e dos Recursos Educativos: Lisboa.

Portaria n.º 587/93, de 11 de junho. Diário da República, 1.ª Série -B, n.º 135. Ministérios das Finanças e da Educação: Lisboa.

Despacho normativo n.º 644/94, de 15 de setembro. Diário da República, 1.ª Série -B, n.º 214. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de julho. Diário da República, 2.ª Série, n.º 156. Ministério da Educação: Lisboa.

Portaria n.º 419/96, de 28 de agosto. Diário da República, 1.ª Série - B, n.º 199. Ministérios das Finanças e da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 314/97, de 15 de novembro. Diário da República, 1.ª Série – A, n.º 265. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho normativo n.º 27/97, de 2 de junho. Diário da República, 1.ª Série -B, n.º 126. Ministério da Educação: Lisboa.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 217. Assembleia da República: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República, 1.ª Série – A, n.º 102. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro. Diário da República, 1.ª Série – A, n.º 201. Ministério da Educação: Lisboa.

Lei n.º 159/99, de 14 de setembro. Diário da República, 1.ª Série -A, n.º 215. Assembleia da República: Lisboa.

Lei n.º 169/99, de 18 de setembro. Diário da República, 1.ª Série -A, n.º 219. Assembleia da República: Lisboa.

Despacho regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto. Diário da República, 1.ª Série -B, n.º 199. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, 1.ª Série -A, n.º 15. Ministério da Educação: Lisboa

Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, 1.ª Série -A, n.º 15. Ministério da Educação: Lisboa

Despacho normativo n.º 30/2001, de 19 de julho. Diário da República, 1.ª Série -B, n.º 166. Ministério da Educação: Lisboa.

Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 206. Ministérios da Educação, do Trabalho e da Solidariedade: Lisboa.

Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro. Diário da República, 1.ª Série – A, n.º 294. Assembleia da República: Lisboa.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Diário da República, 1.ª Série – A, n.º 294. Assembleia da República: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro. Diário da República, 1.ª Série -A, n.º 12. Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente: Lisboa

Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho. Diário da República, 2.ª Série, n.º 155. Secretaria de Estado da Administração Educativa: Lisboa

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 21 de março. Diário da República, 1.ª Série -A, n.º 73. Ministério da Educação: Lisboa

Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio. Diário da República, 1.ª Série -B, n.º 119. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro. Diário da República, 1.ª Série -B, n.º 3. Ministério da Educação: Lisboa

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª Série – A, n.º 166. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro. Diário da República, 1.ª Série -A, n.º 30. Ministério da Educação: Lisboa

Despacho normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro. Diário da República, 1.ª Série -B, n.º 5. Ministério da Educação: Lisboa

Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho. Diário da República, 2.ª Série, n.º 115. Ministério da Educação: Lisboa

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 14. Ministério da Educação: Lisboa

Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio. Diário da República, 1.ª Série, n.º 98. Ministério da Educação: Lisboa

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 251. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social: Lisboa

Portaria n.º 127-A/2007, de 25 de janeiro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 18. Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República, 1.ª Série, n.º 79. Ministério da Educação: Lisboa

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 7. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho n.º 17931/2008, de 3 de julho. Diário da República, 2.ª Série, n.º 127. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho n.º 20513/2008, de 5 de agosto. Diário da República, 2.ª Série, n.º 150. Ministério da Educação: Lisboa.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República, 1.ª Série, n.º 166. Assembleia da República: Lisboa

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. Diário da República, 1.ª Série, n.º 120. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho n.º 12955/2010, de 11 de agosto. Diário da República, 2.ª Série, n.º 155. Secretaria de Estado da Educação: Lisboa.

Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 222. Ministério da Educação: Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho. Diário da República, 1.ª Série, n.º 113. Presidência do Conselho de Ministros: Lisboa.

Resolução da Assembleia da República n.º 94/2010, de 11 de agosto. Diário da República, 1.ª Série, n.º 155. Assembleia da República: Lisboa.

Despacho n.º 13173-C/2011, de 30 de setembro. Diário da República, 2.ª Série, n.º 189. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Despacho n.º 4463/2011, de 11 de março. Diário da República, 2.ª Série, n.º 50. Secretaria de Estado da Educação: Lisboa

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 37. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República, 1.ª Série, n.º 126. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, 1.ª Série, n.º 129. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 37. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril. Diário da República, 2.ª Série, n.º 82. Secretaria de Estado do Ensino e Administração Escolar: Lisboa.

Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. Diário da República, 2.ª Série, n.º 236. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Recomendação n.º 7/2012, de 23 de novembro. Diário da República, 2.ª Série, n.º 227. Conselho Nacional de Educação: Lisboa.

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 172. Assembleia da República: Lisboa.

Portaria n.º 29/2013, de 29 de janeiro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 20. Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência: Lisboa.

Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março. Diário da República, 1.ª Série, n.º 62. Ministérios da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência e da Solidariedade e Segurança Social: Lisboa.

Despacho normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro. Diário da República, 2.ª Série, n.º 177. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Portaria n.º 30/2014, de 5 de fevereiro. Diário da República n.º 25 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Despacho normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro. Diário da República, 2.ª Série, n.º 185. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Diário da República, 1.ª Série, n.º 128. Assembleia da República: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65 – 1.ª Série. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho n.º 1-F/2016, de 5 de abril. Diário da República, 2.ª Série, n.º 66. Secretário de Estado da Educação: Lisboa.

Portaria n.º 9/2017, de 5 de janeiro. Diário da República n.º 4 – 1.ª Série. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República, 2.ª Série, n.º 128. Secretário de Estado da Educação: Lisboa.

Despacho n.º 436-A/2017, de 6 de janeiro. Diário da República, 2.ª Série, n.º 5. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª Série, n.º 129. Presidência do Conselho de Ministros: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª Série, n.º 129. Presidência do Conselho de Ministros: Lisboa.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República, 2.ª Série, n.º 138. Secretário de Estado da Educação: Lisboa.

Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. Diário da República, 2.ª Série, n.º 168. Secretário de Estado da Educação: Lisboa.

Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto. Diário da República, 1.ª Série, n.º 157. Assembleia da República: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 21. Presidência do Conselho de Ministros: Lisboa.

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 176. Assembleia da República: Lisboa.

Portaria n.º 45/2019, de 4 de fevereiro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 24. Ministério da Educação: Lisboa.





## APÊNDICES

---



## APÊNDICE N.º 1 – GUIÃO DE ENTREVISTA AO DIRETOR DO MEGA-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

### 1. Tipo de entrevista

Semiestruturada.

### 2. Objetivos gerais

- i) Conhecer manifestações do património simbólico e cultural da escola secundária, incluindo o grau de partilha da cultura;
- ii) Conhecer o processo de formação do mega-agrupamento de escolas, ocorrido no ano letivo de 2012/2013, e a sua construção como organização;
- i) conhecer o processo de (re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento de escolas, a partir da sua formação, em 2012.

### 3. Questões da investigação

- i) Que manifestações caracterizavam o património simbólico e cultural da escola secundária, antes da formação do mega-agrupamento, em 2012? (Bloco B)
- ii) Como decorreu o processo de criação do mega-agrupamento de escolas enquanto organização escolar? (Bloco C)
- iii) Como se articularam os patrimónios simbólico e cultural do extinto agrupamento vertical e da escola secundária, no processo de (re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento? (Bloco D)

### 4. Desenvolvimento da entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Tópicos de desenvolvimento	Questões orientadoras
A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclarecer o entrevistado sobre as finalidades e objetivos da entrevista, bem como sobre a pertinência da sua gravação, solicitando autorização para o efeito.</li> <li>• Garantir a confidencialidade das suas declarações.</li> <li>• Motivar o entrevistado para a entrevista, estimulando a sua colaboração para a investigação.</li> </ul>		
B Património simbólico e cultural da escola secundária criada em 1980.	B1 – Identificar manifestações do património simbólico e cultural da escola secundária.	B1.1. – Identificação de manifestações do património simbólico e cultural da escola, designadamente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Símbolos;</li> <li>• Rituais, cerimónias e comemorações;</li> <li>• Histórias;</li> <li>• Patrono;</li> </ul>	Fale-me sobre as manifestações culturais e simbólicas da escola secundária em que exerce a sua atividade profissional e cujo órgão de gestão dirigiu, desde 2003 até 2012.  Que manifestações culturais <i>visíveis</i> (rituais, cerimónias, comemorações...) se realizavam, com regularidade, na escola secundária? Que histórias se contavam? Que símbolos existiam? Que razões para a escolha do patrono,

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regras;</li> <li>• Práticas;</li> <li>• Valores, crenças e princípios;</li> <li>• Significados partilhados.</li> </ul>	<p>em 2005, e o impacto deste para a cultura da escola?</p> <p>Acha que estas manifestações visíveis se articulavam com princípios, crenças e valores (“modos de ser e de pensar”) definidos e assumidos pela organização? Que princípios, crenças e valores eram, então, definidos como linhas orientadoras da ação educativa da escola secundária?</p> <p>De que forma esses princípios, crenças e valores se concretizaram nas regras e nas práticas (“modos de fazer”) da escola? Refira alguns exemplos, por favor.</p> <p>Essencialmente, essas manifestações culturais estavam relacionadas com modos de pensar e sentir de quem: Direção(ões)? Professores? Pais? Pessoal não docente? Alunos? Autarquia? Outros?</p> <p>Em particular, qual o seu contributo, enquanto presidente do órgão de gestão, para a construção das manifestações culturais da escola?</p> <p>Quais dessas manifestações culturais se consolidaram com o tempo e se tornaram manifestações patrimoniais e identitárias da escola? Refira alguns exemplos, por favor.</p>
		<p>B1.2. – Fatores de construção da cultura da escola e lógicas de ação</p>	
		<p>B1.3. – Grau de partilha do património simbólico e cultural da escola.</p>	<p>As manifestações do património cultural e simbólico da escola eram partilhadas, de um modo geral, por todos os membros da organização? Quais, em especial?</p> <p>Que manifestações desse património suscitavam discordância ou oposição no interior da escola? Como se manifestavam essas divergências?</p> <p>Considerando os polos “representante do ministério da educação” e “líder eleito pelos membros da comunidade educativa”, como interpretou e desenvolveu o seu mandato como presidente do órgão de gestão e diretor? Refira exemplos, por favor.</p> <p>De que forma os membros da escola interpretaram, a partir de 2008, a concentração de poderes no diretor e a sua consequente onipresença? Que reações suscitou entre os diversos membros: aceitação? Contestação? Refira exemplos, por favor.</p>

<p><b>C</b></p> <p>Criação do mega-agrupamento de escolas.</p>	<p>C1 – Conhecer as circunstâncias em que ocorreu o processo de criação do mega-agrupamento de escolas, em 2012.</p> <p>C2 – Conhecer reações da escola secundária ao processo de constituição do mega-agrupamento de escolas.</p> <p>C3 – Conhecer as estratégias desenvolvidas para a construção do mega-agrupamento de escolas enquanto organização escolar.</p> <p>C4 – Identificar as relações entre as escolas do mega-agrupamento entre si e entre as escolas básicas e a escola sede.</p>	<p>C1.1. – Argumentos convocados pela DRE-Lisboa para a criação do AEPA.</p> <p>C2.1. – Posição tomada pelo órgão “diretor” da escola sobre a proposta de criação do mega-agrupamento.</p> <p>C2.2. – Outras posições tomadas por órgãos da escola, em particular o conselho geral e o conselho pedagógico.</p> <p>C2.34. – Reações micropolíticas (declarações, tomadas de posição, ações, resistências, acomodação...) de atores da escola secundária ao processo de constituição do mega-agrupamento.</p> <p>C3.1. – Estratégias desenvolvidas, em particular pela gestão, relativamente à construção do mega-agrupamento como organização escolar.</p> <p>C4.1. – Caracterização das relações das escolas do mega-agrupamento entre si e entre as escolas básicas e a escola sede, considerando a sua densidade, a centralização e/ou a fragmentação.</p>	<p>Conte-me como decorreu o processo de constituição do mega-agrupamento de escolas.</p> <p>Que argumentos foram convocados pela DRE-Lisboa para justificar a criação do mega-agrupamento de escolas?</p> <p>Enquanto diretor, como interpretou o processo de criação do mega-agrupamento? Que posição tomou em relação a este assunto?</p> <p>Como foi este processo interpretado pelos outros órgãos da escola e que posições/ações foram tomadas/desencadeadas por estes órgãos?</p> <p>Que posição tomou a autarquia sobre a criação do mega-agrupamento? Estava esta criação enquadrada na Carta Educativa do concelho?</p> <p>Como foi interpretado o processo de constituição do mega-agrupamento pelos professores, pessoal não docente, alunos e pais? Que reações suscitou, que posições foram tomadas e que iniciativas se desenvolveram?</p> <p>Que estratégias foram desenvolvidas para a construção do mega-agrupamento como organização? Estas estratégias situaram-se numa lógica de rede, de centro-periferia ou outra? Concretize, por favor.</p> <p>Que relações se desenvolveram entre as diversas escolas do mega-agrupamento, considerando relações entre as próprias escolas e entre estas e a escola-sede? Que assuntos são abordados nessas relações?</p>
--	---	---	--

<p><b>D</b></p> <p>A (re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento</p>	<p>D1 – Conhecer o papel do diretor e da(s) liderança(s) na (re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento.</p> <p>D2 – Conhecer formas de articulação entre os patrimónios simbólico e cultural do extinto agrupamento e o da escola secundária, identificando eventuais choques e formas de resistência cultural.</p>	<p>D1.1. – Papel do diretor e da(s) liderança(s) para a (re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento.</p> <p>D1.2. Conceção de cultura: dimensão ao serviço da gestão para a melhoria da eficácia da organização?</p> <p>D2.1.- Modalidades de articulação entre os patrimónios simbólico e cultural das escolas integradas no AEPA.</p> <p>D2.2. Choques culturais e resistências ocorridos entre as escolas.</p> <p>D2.3. Estratégias de preservação do património simbólico e cultural pelas escolas</p>	<p>Fale-me, finalmente, sobre o modo como se processou a articulação entre o património cultural e simbólico do extinto agrupamento e o da escola secundária, no contexto da reconstrução da cultura organizacional do mega-agrupamento.</p> <p>Que papel atribui ao diretor e à(s) liderança(s) para a (re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento?</p> <p>Tem uma conceção de cultura como dimensão instrumental ao serviço da gestão para a melhoria da eficácia da organização? Concretize, por favor.</p> <p>Como se articulou o património cultural e simbólico do extinto agrupamento com o da escola secundária, em particular nos momentos de definição dos instrumentos de orientação educativa do mega-agrupamento (projeto educativo, projeto curricular, regulamento interno)?</p> <p>Como se “encaixaram” as visões das diversas escolas em relação à definição de regras e práticas relacionadas com a articulação do currículo, os critérios de avaliação dos alunos, o reconhecimento do mérito e outros?</p> <p>O processo de “encaixe” foi eminentemente pacífico e consensual, ou foi perpassado por divergências e choques culturais? Que dimensões é possível enquadrar em cada uma destas lógicas?</p> <p>Acha que a escola básica desenvolveu estratégias para conservar manifestações da sua identidade cultural e simbólica? Que estratégias? Que manifestações culturais se conservaram?</p> <p>E a escola secundária? Que estratégias desenvolveu para a preservação do seu património cultural e simbólico?</p> <p>Que alterações se verificaram nas manifestações culturais da escola básica após a sua integração no mega-agrupamento?</p>
---	---	---	--

	D3 – Conhecer manifestações culturais do mega-agrupamento.	<p>D3.1. – Identificação de manifestações do património simbólico e cultural do mega-agrupamento.</p> <p>D3.2. – Grau de partilha do património simbólico e cultural no mega-agrupamento e lógicas de ação</p>	<p>No mega-agrupamento, as manifestações culturais passaram a ser partilhadas, de um modo geral, por todas as escolas e membros da comunidade escolar e educativa?</p> <p>Que manifestações culturais têm suscitado discordância ou oposição no interior do mega-agrupamento? Como se manifestam essas divergências?</p>
--	--	--	--





## APÊNDICE N.º 2 – GUIÃO DE ENTREVISTA À DIRETORA DO AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS

### 1. Tipo de entrevista

Semiestruturada.

### 2. Objetivos gerais

- i) Conhecer manifestações culturais da escola secundária, desde a sua criação nos anos 80;
- ii) Conhecer manifestações do património simbólico e cultural da escola básica e do agrupamento vertical de escolas criado em 2004/2005 (do pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico);
- iii) Conhecer o processo de extinção deste agrupamento de escolas, ocorrido em 2012;
- iv) Conhecer o processo de (re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento de escolas, a partir da sua formação, em 2012.

### 3. Questões da investigação

- i) Que manifestações culturais caracterizavam o património simbólico e cultural da escola secundária, nas décadas iniciais após a sua criação? (Bloco B)
- ii) Que manifestações caracterizavam o património simbólico e cultural da escola básica e do agrupamento vertical de escolas (do pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico)? (Bloco C)
- iii) Como se processou a extinção deste primeiro agrupamento de escolas, em 2012, e a sua integração no mega-agrupamento? (Bloco D)
- iv) Como se articularam os patrimónios simbólico e cultural das diversas escolas, no processo de (re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamentos de escolas? (Bloco E)

### 4. Desenvolvimento da entrevista

Blocos	Objetivos do bloco	Tópicos de desenvolvimento	Questões orientadoras
A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclarecer a entrevistada sobre as finalidades e os objetivos da entrevista, bem como sobre a pertinência da sua gravação, solicitando autorização para o efeito.</li> <li>• Garantir a confidencialidade das suas declarações.</li> <li>• Motivar a entrevistada para a entrevista, no sentido de estimular a sua colaboração na investigação.</li> </ul>		
B Património simbólico e cultural da escola secundária criada em 1980.	B1 – Identificar manifestações do património simbólico e cultural da escola secundária.	B1.1. – Identificação de manifestações do património simbólico e cultural da escola, designadamente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Símbolos;</li> <li>• Rituais, cerimónias</li> </ul>	Fale-me sobre as manifestações culturais e simbólicas da escola secundária em que exerceu a sua atividade profissional e cujo órgão de gestão dirigiu, entre 1984 e 1990.  Que manifestações culturais <i>visíveis</i> (rituais, cerimónias, comemorações...) se realizavam, com regularidade, na escola

		<p>e comemorações;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Histórias;</li> <li>• Patrono;</li> <li>• Regras;</li> <li>• Práticas;</li> <li>• Valores, crenças e princípios;</li> <li>• Significados partilhados.</li> </ul> <p>B1.2. – Fatores de construção da cultura da escola e lógicas de ação</p> <p>B1.3. – Grau de partilha do património simbólico e cultural da escola.</p>	<p>secundária? Que histórias se contavam? Que símbolos existiam?</p> <p>Acha que estas manifestações culturais <i>visíveis</i> se articulavam com princípios, crenças e valores (“modos de ser e de pensar”) definidos e assumidos pela organização? Que princípios, crenças e valores eram, então, definidos como linhas orientadoras da ação educativa da escola secundária?</p> <p>De que forma esses princípios, crenças e valores se concretizaram nas regras e nas práticas (“modos de fazer”) da escola? Refira alguns exemplos, por favor.</p> <p>Essencialmente, essas manifestações culturais estavam relacionadas com modos de pensar e sentir de quem: Direção(ões)? Professores? Pais? Pessoal não docente? Alunos? Autarquia? Outros?</p> <p>Em particular, qual o seu contributo, enquanto presidente do órgão de gestão, para a construção das manifestações culturais da escola?</p> <p>Quais dessas manifestações culturais se consolidaram com o tempo e se tornaram manifestações patrimoniais e identitárias da escola secundária? Refira alguns exemplos, por favor.</p> <p>As manifestações do património cultural e simbólico da escola eram partilhadas, de um modo geral, por todos os membros da organização? Quais, em especial, eram partilhados?</p> <p>Que manifestações desse património suscitavam discordância ou oposição no interior da escola? Como se manifestavam essas divergências ou oposição?</p> <p>Considerando os polos “representante do ministério da educação” e “líder eleita pelos membros da comunidade educativa”, como interpretou e desenvolveu os seus mandatos como presidente do órgão de gestão no período da chamada “gestão democrática”? Refira exemplos, por favor.</p>
C	<p>Património simbólico e cultural das escolas integradas no agrupamento vertical de escolas, constituído no ano letivo de 2004/2005 e extinto em 2012.</p> <p>C1 – Conhecer manifestações do património simbólico e cultural do agrupamento de escolas extinto em 2012.</p>	<p>C1.1. – Identificação de manifestações do património simbólico e cultural das escolas do extinto agrupamento, designadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Símbolos;</li> </ul>	<p>Fale-me, agora, sobre as manifestações culturais e simbólicas da escola básica e do agrupamento de escolas em que exerceu a sua atividade profissional e de que foi diretora entre 2009 e 2012.</p> <p>Que manifestações culturais <i>visíveis</i> (rituais, cerimónias, comemorações...) se realizavam, com regularidade, na escola</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rituais, cerimônias e comemorações;</li> <li>• Histórias;</li> <li>• Regras;</li> <li>• Práticas;</li> <li>• Valores, crenças e princípios;</li> <li>• Significados partilhados.</li> </ul> <p>C1.2. – Fatores de construção da cultura do extinto agrupamento e lógicas de ação</p> <p>C1.3. – Grau de partilha do património simbólico e cultural no extinto agrupamento.</p>	<p>básica e no agrupamento? Que histórias se contavam? Que símbolos existiam?</p> <p>Acha que estas manifestações visíveis se articulavam com princípios, crenças e valores (“modos de ser e de pensar”) definidos e assumidos pela organização? Que princípios, crenças e valores eram, então, definidos como linhas orientadoras da ação educativa da escola básica e do extinto agrupamento?</p> <p>De que forma esses princípios, crenças e valores se concretizaram nas regras e nas práticas (“modos de fazer”) da escola e do agrupamento? Refira alguns exemplos, por favor.</p> <p>Essencialmente, essas manifestações culturais estavam relacionadas com modos de pensar e sentir de quem: Direção(ões)? Professores? Pais? Pessoal não docente? Alunos? Autarquia? Outros?</p> <p>Quais dessas manifestações culturais se consolidaram com o tempo e se tornaram manifestações patrimoniais e identitárias da escola e do agrupamento? Refira alguns exemplos, por favor.</p> <p>As manifestações desse património cultural e simbólico eram partilhadas, de um modo geral, por todos os membros do agrupamento? Quais, em especial, são partilhadas?</p> <p>Que manifestações desse património suscitavam discordância ou oposição no interior da escola básica e do agrupamento? Como se manifestavam essas divergências ou oposição?</p> <p>Houve mudanças nessas manifestações culturais durante o seu mandato como diretora? Quais?</p> <p>Considerando os polos “representante do ministério da educação” ou líder eleita pelos membros da comunidade, como interpretou e desenvolveu o seu mandato como diretora? Refira exemplos, por favor.</p> <p>De que forma os membros do agrupamento interpretaram a concentração de poderes da diretora e a sua consequente omnipresença na escola? Que reações suscitou entre os diversos membros: aceitação? Contestação? Refira exemplos, por favor.</p>
D Extinção do agrupamento	D1 – Conhecer o processo de extinção	D1.1. – Posição do órgão “diretor” sobre	Conte-me como decorreu o processo de extinção do agrupamento de escolas de

vertical de escolas em 2012.	do agrupamento vertical de escolas (Pré-escolar+1º+2º+3º ciclo).	a proposta da DRE-Lisboa de extinção deste agrupamento.  D1.2. – Posições tomadas por órgãos e entidades, em particular o conselho geral, a autarquia, associações de pais e encarregados de educação, ou o conselho pedagógico.	que era diretora, bem como a sua integração no mega-agrupamento.  Enquanto diretora, como interpretou o processo de extinção do agrupamento e sua integração no mega-agrupamento? Que argumentos foram referidos pela DRE para justificar a extinção? Que posição tomou em relação a este assunto?  Como foi este processo interpretado pelos outros órgãos da escola e que posições/ações foram tomadas/desencadeadas por estes órgãos?  Que posição tomou a autarquia sobre a extinção? Estava esta extinção enquadrada na Carta Educativa do concelho?  Como foi interpretado o processo de extinção do agrupamento e sua integração em mega-agrupamento pelos professores, pessoal não docente, alunos e pais? Que reações suscitou, que posições foram tomadas e que iniciativas se desenvolveram?
E  (Re)construção da cultura organizacional no mega-agrupamento de escolas.	E1 – Identificar as relações entre as escolas do mega-agrupamento entre si e entre as escolas básicas e a escola sede.  E2 – Conhecer formas de articulação entre os patrimónios simbólico e cultural das diversas escolas integradas no mega-agrupamento.	E1.1. – Caracterização das relações das escolas do mega-agrupamento entre si e entre as escolas básicas e a escola sede.  E2.1.- Modalidades de articulação entre os patrimónios simbólico e cultural das escolas integradas no mega-agrupamento, identificando eventuais choques culturais.	Fale-me, finalmente, sobre as relações entre escolas do mega-agrupamento e o modo como se processou a reconstrução da cultura organizacional após a sua constituição.  Que relações se desenvolveram entre as diversas escolas do mega-agrupamento, considerando relações entre as próprias escolas e entre estas e a escola-sede? Que assuntos são abordados nessas relações?  Como se articulou o património cultural e simbólico do extinto agrupamento com o da escola secundária, em particular nos momentos de definição dos instrumentos de orientação educativa do mega-agrupamento (projeto educativo, projeto curricular, regulamento interno)?  Como se “encaixaram” as visões das diversas escolas em relação à definição de regras e práticas relacionadas com a articulação do currículo, os critérios de avaliação dos alunos, o reconhecimento do mérito e outros?  O processo de “encaixe” foi eminentemente pacífico e consensual, ou

			<p>foi perpassado por divergências e choques? Que dimensões e aspetos é possível enquadrar em cada uma destas lógicas?</p>
		<p>E2.2. – Formas eventualmente postas em prática pelas escolas para a preservação da sua identidade, no contexto do mega-agrupamento.</p>	<p>Acha que a escola básica desenvolveu estratégias para conservar manifestações da sua identidade cultural e simbólica? Que estratégias? Que manifestações culturais se conservaram?</p> <p>Que alterações se verificaram nas manifestações culturais da escola básica após a sua integração no mega-agrupamento?</p>
	<p>E3 – Conhecer manifestações culturais do mega-agrupamento.</p>	<p>E3.1. – Grau de partilha do património simbólico e cultural no mega-agrupamento.</p>	<p>No mega-agrupamento, as manifestações culturais passaram a ser partilhadas, de um modo geral, por todas as escolas e membros? Quais, em especial, são partilhadas?</p> <p>Que manifestações culturais têm suscitado discordância ou oposição no interior do mega-agrupamento? Como se manifestam essas divergências e oposição?</p>



## APÊNDICE N.º 3 – GUIÃO DE ENTREVISTA A MEMBRO DA AUTARQUIA

### 1. Tipo de entrevista

Não estruturada.

### 2. Entrevistada:

Diretora do departamento de educação da câmara municipal.

### 3. Objetivo geral

Conhecer os processos i) de extinção do agrupamento vertical de escolas (Pré-escolar+1.º+2.º+3.º ciclo), que havia sido constituído no ano letivo de 2004/2005, ii) de criação do mega-agrupamento de escolas (2012) e iii) de aprovação do contrato interadministrativo de delegação de competências (2015).

### 4. Questões da investigação:

- i) Como se processou a extinção de anteriores agrupamentos de escolas? (Bloco B)
- ii) Como se processou a criação de mega-agrupamentos de escolas? (Bloco C)
- iii) Como se desenvolveu o processo que levou à assinatura do contrato interadministrativo de delegação de competências, em particular o papel do mega-agrupamento nesse processo? Como têm sido implementadas as regras desse contrato? (Bloco D)

### 5. Desenvolvimento da entrevista

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Tópicos de desenvolvimento
A Legitimação da entrevista e motivação do(a) entrevistado(a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclarecer a entrevistada sobre as finalidades e objetivos da entrevista.</li> <li>• Garantir a confidencialidade dos dados.</li> <li>• Motivar a entrevistada para a entrevista.</li> <li>• Solicitar a colaboração da entrevistada para a investigação.</li> </ul>	
B Extinção do agrupamento vertical de escolas, constituído no ano letivo de 2004/2005.	B1 – Conhecer as circunstâncias em que ocorreu o processo de extinção do agrupamento vertical de escolas.	<p>B1.1. – Consulta prévia pela DRE-Lisboa ao município sobre a extinção do agrupamento vertical de escolas.</p> <p>B1.2. – Argumentos convocados pela DRE-Lisboa para a extinção do agrupamento vertical de escolas.</p> <p>B1.3. – Enquadramento da proposta da DRE-Lisboa de extinção do agrupamento vertical de escolas na carta educativa do concelho.</p> <p>B1.4. – Posição do município face à proposta da DRE-Lisboa de extinção do agrupamento vertical.</p> <p>B1.5. – Audição do Conselho Municipal de Educação, do Conselho Geral do agrupamento vertical e de eventuais entidades e elementos da comunidade educativa sobre a proposta da DRE-Lisboa de extinção do agrupamento vertical, bem como das respetivas posições tomadas.</p>
C	C1 – Conhecer as circunstâncias em que ocorreu	C1.1. – Consulta prévia pela DRE-Lisboa ao município sobre

Criação do mega-agrupamento de escolas	o processo de criação do mega-agrupamento de escolas, em 2012.	<p>a criação do mega-agrupamento de escolas.</p> <p>C1.2. – Argumentos convocados pela DRE-Lisboa para a criação do mega-agrupamento.</p> <p>C1.3. – Enquadramento da proposta da DRE-Lisboa para a criação do mega-agrupamento na carta educativa do concelho.</p> <p>C1.4. – Posição do município face à proposta da DRE-Lisboa de criação do mega-agrupamento.</p> <p>C1.5. – Audição do Conselho Municipal de Educação, do Conselho Geral da escola secundária e de eventuais entidades e elementos da comunidade educativa sobre a proposta da DRE-Lisboa de criação do mega-agrupamento, bem como das respetivas posições.</p> <p>C1.6. – Eventuais iniciativas posteriores do município sobre a constituição do mega-agrupamento.</p>
D Aprovação do contrato interadministrativo de delegação de competências	<p>D1 – Conhecer o processo de assinatura do contrato interadministrativo de delegação de competências.</p> <p>D2 – Conhecer aspetos da aplicação do referido contrato.</p>	<p>D1.1.- Motivações da autarquia que estiveram na origem do processo que levou à assinatura do contrato.</p> <p>D1.2. – Estratégia prosseguida pela autarquia junto de escola e agrupamentos de escolas, com vista à aprovação do contrato.</p> <p>D1.3. – Posição do mega-agrupamento de escolas durante o processo.</p> <p>D2.1. – Relações da autarquia com o mega-agrupamento a propósito da execução das disposições do contrato.</p>



## APÊNDICE N.º 4 – GUIÃO DE ENTREVISTA COLETIVA A PROFESSORES

### 1. Tipo de entrevista

Semiestruturada

### 2. Entrevistados

Professores do mega-agrupamento, a lecionar, atualmente, na escola básica e na escola secundária.

### 3. Problema de investigação/objetivo geral

Como se desenvolveu o processo de (re)construção da cultura organizacional no mega-agrupamentos de escolas?

### 4. Objetivos gerais

- i) Conhecer manifestações do património simbólico e cultural do agrupamento vertical de escolas (do pré-escolar ao 3º ciclo do ensino básico) extinto em 2012;
- ii) conhecer o processo de extinção deste agrupamento de escolas, ocorrido em 2012;
- iii) conhecer formas de articulação entre o património simbólico e cultural do agrupamento vertical de escolas e o da escola secundária, após a constituição do mega-agrupamento, identificando o contributo dos professores no processo de (re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento de escolas.

### 5. Questões da investigação

- i) Que manifestações culturais caracterizavam o património do agrupamento vertical de escolas (do pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico) extinto em 2012? (Bloco B)
- ii) Como se processou a extinção deste agrupamento vertical de escolas e a sua integração no mega-agrupamento de escolas? (Bloco C)
- iii) Como se processou a articulação entre o património simbólico e cultural do extinto agrupamento vertical de escolas e o da escola secundária, após a constituição do mega-agrupamento? Qual o papel dos professores na (re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento? (Bloco D)

### 6. Desenvolvimento da entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Tópicos de desenvolvimento	Questões orientadoras
A Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclarecer os entrevistados sobre as finalidades e objetivos da entrevista, bem como sobre a pertinência do processo de gravação, solicitando autorização para a sua realização.</li> <li>• Motivar os entrevistados para a entrevista, valorizando aspetos simbólicos relacionados com a sua participação na investigação.</li> <li>• Garantir a confidencialidade dos dados e estimular os participantes a preservar a confidencialidade das</li> </ul>		

	discussões.		
B Património simbólico e cultural das escolas integradas no agrupamento vertical de escolas (constituído no ano letivo de 2004/2005 e extinto em 2012).	B1 – Conhecer manifestações do património simbólico e cultural do extinto agrupamento.	<p>B1.1. – Identificação de manifestações do património simbólico e cultural das escolas do extinto agrupamento, designadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Símbolos;</li> <li>• Rituais, cerimónias e comemorações;</li> <li>• Histórias;</li> <li>• Regras;</li> <li>• Práticas;</li> <li>• Valores, crenças e princípios;</li> <li>• Significados partilhados.</li> </ul> <p>B1.2. – Fatores de construção da cultura do agrupamento vertical de escolas e lógicas de ação</p>	<p>Falem-me sobre manifestações culturais e simbólicas do agrupamento de escolas em que têm desempenhado a vossa atividade profissional.</p> <p>Que manifestações culturais <i>visíveis</i> (rituais, cerimónias, comemorações...) se realizavam, com regularidade, nas escolas do agrupamento? Que histórias se contavam? Que símbolos existiam?</p> <p>Estas manifestações culturais <i>visíveis</i> articulavam-se com princípios, crenças e valores (“modos de ser e de pensar”) definidos e assumidos pela organização? Que princípios, crenças e valores eram, então, definidos como linhas orientadoras da ação educativa do extinto agrupamento?</p> <p>De que forma esses princípios, crenças e valores se concretizaram nas regras e nas práticas (“modos de fazer”) do agrupamento? Podem referir alguns exemplos?</p> <p>Em vossa opinião, quais desses princípios, valores e práticas se aprofundaram e consolidaram com o tempo no agrupamento, de forma a podermos qualificá-los como património do agrupamento e de caracterização da sua identidade?</p> <p>Essencialmente, essas manifestações culturais estavam relacionadas com modos de pensar e sentir de quem: Direção(ões)? Professores? Pais? Pessoal não docente? Alunos? Autarquia? Outros?</p> <p>Especificamente, qual o contributo dos professores para essas manifestações culturais?</p> <p>A constituição do agrupamento, em 2004, e a definição destas manifestações, foram processos pacíficos e consensuais? Ou ocorreram divergências entre escolas ou intraescolas? Refiram exemplos, por favor.</p> <p>Que manifestações desse património cultural e simbólico eram partilhados, de um modo geral, por</p>

		<p>B1.3. – Grau de partilha do património simbólico e cultural no extinto agrupamento.</p>	<p>todos os membros do agrupamento?</p> <p>Que elementos desse património suscitavam discordância ou oposição no interior do agrupamento? Como se manifestavam essas divergências?</p> <p>Houve mudanças nestas manifestações durante o mandato da diretora? Quais?</p> <p>Como interpretam o mandato da diretora: ela agia como representante do ministério da educação ou como líder eleita pelos membros da organização? Apresentem exemplos, por favor.</p> <p>Como interpretam a (aparente) onnipresença da diretora no novo modelo de gestão das escolas? Essa onnipresença suscitou reações entre os diversos membros? Apresentem exemplos, por favor.</p>
<p>C</p> <p>Extinção do agrupamento vertical de escolas e sua integração no mega-agrupamento, em 2012.</p>	<p>C1 – Conhecer o processo de extinção do agrupamento vertical de escolas (Pré-escolar+1º+2º+3º ciclo)</p> <p>C2- Conhecer reações do agrupamento ao processo de extinção do agrupamento e à integração no mega-agrupamento.</p>	<p>C1.1. – Reações micropolíticas (declarações, tomadas de posição, ações, resistências, acomodação...) do extinto agrupamento, em particular dos professores, ao processo de extinção do agrupamento e à integração no mega-agrupamento.</p>	<p>Falem-me, agora, sobre as reações surgidas nas escolas do agrupamento relativamente ao seu processo de extinção e à integração no mega-agrupamento.</p> <p>Que argumentos foram apresentados aos professores para justificar a extinção do agrupamento? Como interpretaram esses argumentos?</p> <p>Que reações suscitou entre os professores a notícia da extinção do agrupamento de escolas e sua integração no mega-agrupamento? Houve algum consenso nas reações ou elas foram contraditórias?</p> <p>De que forma as tomadas de posição dos diversos órgãos do agrupamento refletiram as reações dos professores?</p>
<p>D</p> <p>(Re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento de escolas.</p>	<p>D1 – Identificar as relações entre as escolas do mega-agrupamento entre si e entre as escolas básicas e a escola sede.</p>	<p>D1.1. – Caracterização das relações das escolas do mega-agrupamento entre si e entre as escolas básicas e a escola sede, considerando a sua densidade, a centralização e a</p>	<p>Falem-me, finalmente, sobre o modo como se processou a reconstrução da cultura organizacional após a constituição do mega-agrupamento.</p> <p>Que relações se desenvolveram entre as diversas escolas do mega-agrupamento, considerando quer</p>

	<p>D2 – Explicitar formas de articulação entre o património simbólico e cultural do extinto agrupamento de escolas e o da escola secundária, no contexto do mega-agrupamento.</p>	<p>fragmentação.</p> <p>D2.1. – Formas de articulação entre o património simbólico e cultural do extinto agrupamento de escolas e da escola secundária, após a constituição do mega-agrupamento.</p> <p>D2.2. – Choques culturais, reações, resistências e eventuais mudanças no património cultural e simbólico da Escola Básica Joaquim de Barros, após a integração no mega-agrupamento.</p>	<p>relações entre as próprias escolas quer relações entre estas e a escola-sede? Que assuntos são abordados nessas relações?</p> <p>Como se articulou o património cultural e simbólico do extinto agrupamento com o da escola secundária, em particular nos momentos de definição dos instrumentos de orientação educativa do mega-agrupamento (projeto educativo, projeto curricular, regulamento interno)?</p> <p>Como se “encaixaram” as visões das diversas escolas em relação à definição de regras e práticas relacionadas com a articulação do currículo, os critérios de avaliação dos alunos, o reconhecimento do mérito e outros?</p> <p>O processo de “encaixe” dos patrimónios cultural e simbólico foi eminentemente pacífico e consensual, ou foi perpassado por divergências e choques? Que aspetos é possível enquadrar em cada uma destas lógicas?</p> <p>Acham que a escola básica, em particular, desenvolveu estratégias para conservar manifestações do seu património cultural e da sua identidade? Que estratégias?</p> <p>Que alterações se verificaram nas manifestações culturais das escolas do extinto agrupamento após a sua integração do mega-agrupamento?</p> <p>No mega-agrupamento, as manifestações culturais passaram a ser partilhadas, de um modo geral, por todas as escolas e membros?</p> <p>Que manifestações culturais suscitaram discordância ou oposição no interior do mega-agrupamento? Como se manifestaram essas divergências?</p> <p>Que papel tiveram os professores, em particular na articulação com o património cultural e simbólico da escola secundária, na defesa do património do extinto agrupamento e na reconstrução da cultura organizacional do mega-agrupamento?</p>
	<p>D3 – Identificar manifestações culturais do mega-agrupamento.</p>	<p>D3.1. – Grau de partilha do património simbólico e cultural no interior do mega-agrupamento: consenso, conflito e fragmentação.</p>	
	<p>D4 – Analisar o papel dos professores na (re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento.</p>	<p>D3.2. – Papel dos professores de escolas do extinto agrupamento para a (re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento e suas lógicas de ação.</p>	

## APÊNDICE N.º 5 – GUIÃO DE ENTREVISTA COLETIVA A ALUNOS DO MEGA-AGRUPAMENTO

### 1. Tipo de entrevista

Semiestruturada.

### 2. Participantes

Alunos do ensino secundário (11.º e 12.º anos) que fizeram o percurso escolar no extinto agrupamento vertical de escolas até ao 6.º ano (2011/2012 a 2014/2015) e ingressaram na escola secundária (escola-sede do novo agrupamento) em 2015/2016.

### 3. Problema de investigação/objetivo geral

Como se desenvolveu o processo de (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas?

### 4. Objetivos gerais

- i) Conhecer aspetos do património simbólico e cultural do agrupamento vertical de escolas (do pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico);
- ii) conhecer formas de articulação entre o património simbólico e cultural do extinto agrupamento vertical de escolas e o da escola secundária;
- iii) identificar o contributo dos alunos para a (re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento de escolas.

### 5. Questões da investigação:

- i) Que aspetos do património simbólico e cultural do agrupamento vertical de escolas (do pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico) conseguem identificar? (Bloco B)
- ii) Como se processou a articulação entre o património simbólico e cultural do extinto agrupamento vertical de escolas e o da escola secundária? (Bloco C)
- iii) Qual o papel dos alunos na (re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento? (Bloco D)

### 6. Desenvolvimento da entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Questões orientadoras da discussão
<p>A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclarecer os entrevistados sobre as finalidades e objetivos da entrevista, bem como sobre a pertinência do processo de gravação, solicitando autorização para a sua realização.</li> <li>• Motivar os entrevistados para a entrevista, valorizando aspetos simbólicos relacionados com a sua participação na investigação.</li> <li>• Garantir a confidencialidade dos dados e estimular os participantes a preservar a confidencialidade das discussões.</li> </ul>		

<p><b>B</b></p> <p>Património simbólico e cultural do extinto agrupamento vertical de escolas (constituído no ano letivo de 2004/2005) e da escola básica de 2º e 3º ciclos.</p>	<p>B1 – Conhecer aspetos do património simbólico e cultural do agrupamento vertical de escolas.</p>	<p>B1.1. – Identificação de aspetos do património simbólico e cultural do extinto agrupamento de escolas, designadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Símbolos;</li> <li>• Rituais (recepção aos alunos, prémios de mérito, dia do patrono, comemorações);</li> <li>• Histórias;</li> <li>• Regras informais (disciplina e indisciplina, castigos, circulação, acesso aos recursos, segurança);</li> <li>• Práticas (participação dos alunos, avaliação, visitas de estudo, relações, atividades experimentais);</li> <li>• Valores, ideias e significados partilhados.</li> </ul>	<p>Falem-me sobre aspetos da cultura do agrupamento de escolas que frequentaram.</p> <p>Em vossa opinião, que princípios e valores constituíam as principais linhas orientadoras da escola básica que frequentaram até ao 9º ano?</p> <p>De que forma esses princípios e valores se concretizavam nas regras, nas práticas e nos rituais do agrupamento? Dê alguns exemplos, por favor.</p> <p>Quais desses princípios, valores e práticas se consolidaram com o tempo no agrupamento, de forma a podermos qualificá-los como patrimoniais e identitários?</p> <p>Que elementos desse património eram partilhados, de um modo geral, por todos os membros do agrupamento?</p> <p>Que elementos desse património suscitavam discordância ou oposição no interior do agrupamento? Como se manifestavam essas divergências?</p> <p>Houve mudanças nesses princípios e valores, bem como nas regras, nas práticas e nos rituais durante o seu mandato como diretora? Quais?</p> <p>Como interpretou o seu mandato como diretora: representante do ministério ou líder eleita pelos membros da organização? Cite exemplos, por favor.</p> <p>Como interpretaram os membros do agrupamento a omnipresença da diretora? Que reações suscitou entre os diversos membros?</p>
<p><b>C</b></p> <p>(Re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento de escolas</p>	<p>C1 – Conhecer formas de articulação entre o património simbólico e cultural das escolas.</p> <p>C2 – Identificar choques culturais, resistências outras reações entre o património cultural e simbólico das escolas integradas no mega-</p>	<p>C1.1. – Formas de articulação entre o património simbólico e cultural do agrupamento vertical de escolas e o da escola secundária.</p> <p>C2.1. – Choques e resistências culturais entre o agrupamento vertical e a escola secundária, após a</p>	<p>Falem-me sobre as relações entre escolas e o modo como se processou a reconstrução da cultura após a constituição do mega-agrupamento.</p> <p>Como se articularam as especificidades do ex-agrupamento com as da escola secundária, em particular nos momentos de</p>

	<p>agrupamento de escolas.</p> <p>C3 – Conhecer o papel dos alunos na (re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento.</p>	<p>criação do mega-agrupamento.</p> <p>C3.1. – Papel dos alunos na (re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento.</p> <p>C3.2. – Mudanças culturais ocorridas com a criação do mega-agrupamento.</p>	<p>definição dos instrumentos de orientação educativa do mega-agrupamento (projeto educativo, projeto curricular, regulamento interno)?</p> <p>Como se “encaixaram” as perspectivas das diversas escolas em relação a processos como a articulação do currículo, os critérios de avaliação dos alunos, o reconhecimento do mérito e outros?</p> <p>O processo de “encaixe” foi eminentemente pacífico e consensual, ou foi perpassado por divergências e choques? Que aspetos é possível enquadrar em cada uma destas lógicas?</p> <p>Que alterações se verificaram nos princípios e valores, nas práticas, nas regras e nos rituais com o mega-agrupamento?</p> <p>Acham que a escola básica desenvolveu estratégias para conservar aspetos da sua identidade? Quais?</p>
--	---	---	--





## APÊNDICE N.º 6 – GRELHA DE REGISTO DE PESQUISA DE TERRENO/NOTAS DE CAMPO

Data	Contexto	Ação(ões)	Discurso(s)	Reflexões e anotações



## APÊNDICE N.º 7 – CATEGORIZAÇÃO E CODIFICAÇÃO DOS DADOS

### UNIDADES DE CONTEXTO

- A** – Entrevista da diretora do agrupamento vertical de escolas
- B** – Entrevista do diretor da escola secundária e do mega-agrupamento de escolas
- C** – Entrevista coletiva de alunos da escola secundária com percurso escolar no agrupamento vertical
- D** – Entrevista coletiva de professores
- E** – Projeto de intervenção do diretor da escola secundária (2009)
- F** – Projeto de intervenção do diretor do mega-agrupamento de escolas (2013)
- G** – Pesquisa de terreno/Observações
- H** – Relatório de avaliação externa do mega-agrupamento (2017)
- I** – Relatório de avaliação externa da escola secundária (2007)
- J** – Relatório de avaliação externa do agrupamento vertical de escolas (2010)
- L** - Projeto de intervenção da diretora do agrupamento vertical (2009)
- M** - Narrativa sobre processo de averiguações

### UNIDADES DE REGISTO E DE ENUMERAÇÃO

#### Unidade de contexto A: entrevista da diretora do agrupamento vertical de escolas

#### Unidades de registo/Unidades de enumeração (A,1 a A,44)

##### 1. *[Criação da escola secundária]*

[...] A escola secundária [...] começa por ter [...] um início [...] atribulado. Ela nasce em [19]80 [...] [n]umas instalações onde não fica depois, [...] as instalações [...] da futura escola básica.

##### 2. *[Mudança de instalações]*

Só em [19]86 é que a escola estabiliza no edifício que hoje [...] continua a ser [a escola] secundária.

##### 3. *[Composição do pessoal docente]*

[...] Durante esses seis anos, além da alteração de localização, [...] o [...] corpo docente [...] não é [...] estável, somos meia dúzia de pessoas que estão desde o início da escola, de resto o corpo docente vai-se formando ao longo desse tempo e [...] é muito difícil, assim, implementar [...] uma cultura de escola fiável [...].

##### 4. *[Heterogeneidade da população escolar]*

[...] estamos [...] a receber alunos excedentes das outras escolas da zona [...]. [...] Tínhamos acabado de receber todo o pessoal [...] das antigas colónias, que se fixou [...] nesta zona [...] e [...] havia excedentes de alunos em todas as outras escolas [pelo] que [a escola secundária] foi criada [...] [porque] [...] não tinham capacidade para albergar. [...] Portanto, [...] em todos os anos, os alunos da escola secundária [...] não eram [...] alunos [da freguesia] [...].

##### 5. *[Problemas iniciais na gestão da escola]*

[...] Nesses primeiros anos, [...] o conselho diretivo, quer os meus [...] até [19]90, [...] mas até [19]86, em que apanhei dois -, e os meus colegas [...] limitavam-se a fazer uma gestão [...] do dia a dia, [...] com o corpo docente que tinha, com os alunos que iam aparecendo, a [gestão] possível. Não havia [...] hipóteses de haver uma continuidade.

##### 6. *[Estabilização da escola]*

[...] A partir de [19]86, [...] há uma estabilização [...] em toda a zona [...]. [...] Começámos a estabilizar [...] [porque] há a construção de outras escolas aqui à volta, quer no concelho, quer nos concelhos limítrofes.

##### 7. *[Valor essencial da cultura da escola: a inclusão]*

[...] Quando eu me retiro, [...] em [...] [19]90/[19]91, [...] a escola já estava com a sua cultura, com os seus valores [...] bem definidos. [...] Nessa altura, a escola pretendia ser uma escola inclusiva. [...] Havia uma população escolar muito difícil, a escola estava localizada [...] num centro nevrálgico [...] com graves problemas de droga, marginalidade, [...] roubos, assaltos, [...] confrontos violentos. A escola chegou a ser [...] palco de confrontos, porque [...] funcionou

sem vedação - a vedação foi a última coisa a ser feita – e foram tempos bastante complicados, [...] essa população que não estava [...] integrada socialmente, e [...] dificilmente estaria integrada na escola [...]. [...]

#### **8. [Estratégias para a inclusão]**

[...] Isso traduzia-se numa tentativa de aproximação à comunidade, [...] não [...] só os pais, porque se fossemos por aí [...] os resultados eram muito deficientes e [...] tentávamos [...] com a Câmara Municipal, [...] a [...] Polícia de Segurança Pública que [...] tinha [...] grupos de [...] intervenção policial nos bairros [...] mais próximos da escola, e [...] através dessas estruturas – juntas de freguesia, as [...] associações culturais [...] – [...] trazer à escola e a escola ir [...] a [...] essas associações e [...] grupos de trabalho [...] para se conseguir fazer [...] [o trabalho].

#### **9. [Instabilidade do pessoal docente]**

Aí já com um corpo docente [...] mais estável que [até então] não era [porque] os professores fugiam da escola [...] [devido ao que] se ouvia e do que se dizia porque [...] temos que entender [a preferência por] [...] uma escola calma. [...] E quando tínhamos [o liceu] [...] que era uma escola calma, [...] com 50 anos ou 60, [...] e esta aqui que tinha todo este historial, que aparecia no jornal porque um aluno esfaqueia outro [...] ou um aluno parte os dentes [...]. As pessoas não queriam vir e quando vinham [...] queriam-se ir embora. [...] Não dava tempo para se aperceberem do trabalho que se tentava fazer porque [...] acabavam por ser poucos os professores que conseguiam manter-se [...] ao longo do tempo.

#### **10. [Evolução da oferta formativa]**

[...] Só no final da década [de 80] [...] se tinha [...] até ao 12.º ano [...] e criámos [...] uma vertente profissional [...] a nível [dos cursos técnico-profissionais] de mecanotecnica e eletrotecnia [...] que só começámos a implementar [...] mais tarde. [...] Quando mudámos [de instalações] [...] em [19]84/[19]85 nós tínhamos os [...] sétimos, oitavos e nonos [...] e [...] pela primeira vez turmas de 10.º [...] que sobraram das outras [escolas]. [...] No ano seguinte [1985/1986], [começaram os] décimos primeiros e só depois [...] verificámos o tipo de população que tínhamos [...] e [...] começámos a implementar [...] os técnico-profissionais [...] até ao final da década. Portanto, em [19]91, [...] já estavam todos em funcionamento com grande sucesso [...].

#### **11. [Imagem da escola]**

Foi a altura em que, [...] em termos de imagem, a escola estava estabilizada. [...] [A imagem] Alterou-se completamente.

#### **12. [Grau de partilha da cultura]**

[...] [A cultura] Era [...] assumida por todos, [...] por uns com mais entusiasmo do que outros, [...] mas não havia [...] outra corrente [...] ou a necessidade [...] de outro tipo de intervenção. Era reconhecido que era esse o foco principal. [...]

#### **13. [Modelo de liderança adotado]**

[...] Nem era líder da comunidade nem era representante do ministério da educação. [...] Em todas as situações [...] da minha vida profissional [...] tentei ser [...] verdadeira e [...] quando era necessário ser líder da comunidade, era; quando tinha que ser representante do [...] ministério da educação, [...] também o era. Portanto, não havia um fio condutor que limitasse a ser sempre uma coisa ou sempre outra: eu era aquilo que a escola necessitava que eu fosse. [...] Eu achava - e as pessoas que me rodeavam, tive sempre gestões partilhadas – [...] achávamos o que era melhor para a escola. [...] Nessa perspetiva, cada uma das intervenções e [...] ações que desenvolvíamos era nesse sentido [...].

#### **14. [População escolar da escola básica]**

[...] Eu chego [à escola básica] em [19]95, [...] e deparo-me [...] com uma situação [...] semelhante à que tinha apanhado [...] na [escola] secundária. [...] A [...] [escola básica] tinha sido [...] criada na altura em que havia grande necessidade de espaços. [...] Em [19]95/[19]96, começa a haver alguma estabilização [...] e a partir de 2000 o número de alunos vem decrescendo de ano para ano.

#### **15. [Clima da escola básica]**

[...] Era mesmo o que as outras escolas não queriam [...], era uma escola muito complicada em termos disciplinares [...]. [...] Há [...] um corpo docente estável, [...] tinha sido introduzido, [...] em [19]92/[19]93, o 3.º ciclo, [...] porque havia falta de alunos do 2º ciclo [...], a escola ainda se não tinha adaptado a receber esse tipo de alunos. [...]

#### **16. [Fragmentação organizacional interna]**

[...] São duas escolas diferentes [...]: a escola do 2.º ciclo, os alunos do 2.º ciclo, os professores do 2.º ciclo e [...] a escola do 3.º ciclo, os professores do 3.º ciclo, os alunos do 3.º ciclo, que eram do pior em termos de [comportamento] [...] eram os alunos que as outras escolas da zona não queriam. [...] O 2.º ciclo era a população [...] da zona de residência [...]. [...] Porque havia espaço, [...] que já não era ocupado pelo 2.º ciclo e, portanto, a escola passa a ser escola EB 2.º e 3.º ciclo e é complicado [...] nos dois, três primeiros anos [...]. Eu aí faço parte do conselho pedagógico, [...] mais ou menos como um extraterrestre porque o pedagógico era uma coisa imensa que eram os representantes do 2.º ciclo, os representantes do 3.º ciclo [...]. [...] Tudo o que dizia respeito à escola do 2.º ciclo era tratado, debatido [...] e resolvido [...]; tudo o que dizia respeito ao 3.º ciclo, era uma maçada e logo se via como é que se fazia.

#### **17. [Dificuldades de articulação na escola básica]**

Mas que ideias é que esta gente traz para aqui? [...] Vamos trabalhar em grupo. Trabalhar em grupo? [...] Isso é um disparate! Faz sentido articular o 2.º com o 3.º ciclo. Mas articular o quê? Para quê? É difícil, é complicado, especialmente, [...] quando [...] tínhamos [...] tudo o que era necessário para fazer essa articulação e [...] fazer a inclusão [...] dos alunos que andavam [...] extraviados [...]. [...] Os alunos do 2.º ciclo, quando chegavam ao final, iam-se embora. Por isso, [...] tínhamos vagas para o 3.º ciclo das outras escolas.

#### **18. [Início do processo de articulação]**

E isto só se consegue inverter [...] por volta de dois mil, [...] em que entra uma nova [...] direção para escola, [...] com uma visão de cultura de escola e de ambiente de escola e de ambiente de gestão completamente diferente. [...] Acontece outra coisa que é a junção dos grupos disciplinares e deixa [...] de haver essa patetice de um representante de Matemática do 2.º e outro do 3.º ciclo, passa a ser o representante de Matemática [...]. Isto também foi pedido várias vezes no [conselho] pedagógico. Pedido? Sugerido porque isso fazia parte da autonomia da escola e a escola podia tomar essa decisão. Mas, as colegas do 2.º ciclo [...] recusaram isso. [...].

#### **19. [Melhoria do clima de escola]**

[...] Resolvendo uma [a articulação], resolve a outra [a disciplina] [...]. [...] Em termos disciplinares, os professores não andavam ao estalo nem ao pontapé como os alunos no recreio, mas [...] falavam [...] [da] moda e do tempo. [...]

#### **20. [Criação do agrupamento vertical]**

[...] Até [...] meados da década de 80, as escolas do 2.º ciclo e as escolas de 1.º ciclo eram quintinhas. [...] Tudo o que vem de novo, abana e não é bem-recebido. E isso [...] aconteceu aqui, e volta a acontecer quando [...] a escola se torna agrupamento [2004]. [...] Como nessa altura [2004] a escola [básica] já estava [...] estabilizada, quer em termos de população quer em termos de corpo docente, [...] foi mais fácil. [...]

#### **21. [Integração do 1.º ciclo]**

Havia quatro escolas [...] de 1.º ciclo, que faziam parte [...] do [agrupamento] [...], depois, por falta de alunos, foi encerrada [...] [uma]. Mas, [...] nem tinham sequer os mesmos manuais. A nível de 1.º ciclo, a tal quintinha ainda se mantinha, [...] o 1.º ciclo [...] foi um bocadinho resistente, mas nada que se compare com [...] o 2.º e o 3.º ciclo na altura, [...] a articular, a integrar, a apropriar-se da escola como um todo porque [...] não havia esse hábito. Por outro lado, foi uma altura em que houve [...] alterações do corpo docente do 1.º ciclo, [...] muitas colegas a aposentarem-se e [...] isso [...] facilitou a integração. [...]

#### **22. [Instabilidade na direção do agrupamento vertical]**

[...] Houve [...] [instabilidade] em 2006...2009 [...]. [Em] 2006 veio uma comissão instaladora [...] que traz três elementos [...] completamente [à revelia da escola]. [...] Eu [...] era presidente do [conselho] pedagógico [...] mas [...], estando [...] por dentro de várias situações, nunca cheguei a perceber [...] porque é que aquilo aconteceu. [...] Houve [...] dois ou três anos antes [...] um problema disciplinar [...] com o presidente do conselho diretivo [...] e houve uma investigação e [...] a inspeção andou por lá [...]. [...] O fundamento do que é que se passou [...] nunca cheguei a saber, [...] fiquei convencida de que teria alguma coisa a ver com isso [...]. [...] Um dia, [...] eu estou a acabar o [conselho] pedagógico, entro no gabinete [...] do conselho [...] executivo e [...] há uma senhora que eu não conheço, [...] o presidente diz-me: "Eh, esta senhora é que vem agora presidir a uma comissão instaladora [...] do agrupamento". [...] Trazia o despacho de nomeação, [a escola] não recebeu [...] qualquer comunicado - as coisas que a administração central às vezes faz [...] - [...] e [...] foram três anos muito difíceis. [...]

#### **23. [Candidatura à direção do agrupamento]**

[Em 2009], [...] propus-me ir para a direção, porque não tenho paciência para [...] dizer que as coisas estão mal e [...] não fazer nada. Portanto, [...] achei que ou mudava de escola - e já não estava para isso, com trinta e tal anos de

serviço já não me apetecia ir para longe de casa [...] - e achei que era minha obrigação, já que não estava contente, [...] fazer alguma coisa pela escola. É nessa altura que eu me candidato – [...] a senhora [presidente da comissão instaladora] também se candidatou – e ganhei.

#### **24. [Coesão organizacional no mandato como diretora]**

[...] Ando [...] a vida toda a fazer o mesmo. [...] Apanhámos os cacos que restavam depois daqueles três anos desastrosos, [...] mas nesta altura [...] com um corpo docente estável, [...] que eu conhecia bem, [...] com alunos que eu também conhecia bem. [...] O 1.º ciclo [...] ainda se estava a organizar, mas [...] também conhecia porque tinham feito parte do [conselho] pedagógico e eu era presidente do [conselho] pedagógico [...]. E, portanto, já havia uma certa dinâmica, [...] eu tento que [...] volte a haver um sentido de posse quer por parte do corpo docente quer por parte do corpo não docente de escola, que estava completamente [...] desfeito. [...] E isso consegue-se.

#### **25. [Cultura organizacional: integração, pertença e articulação]**

[...] Independentemente de estar sempre presente uma cultura de inclusão e de apropriação da escola por parte de todos os seus intervenientes, [...] fundamental para que se consiga chegar a algum lado, [...] havia [...] e estava planeado fazer-se [...] um [esforço] complementar [...] de articulação entre os três ciclos [...], era um dos nossos objetivos e [...] estávamos a conseguir [...]. [...] Esse era o enfoque [...] em termos de funcionamento e em termos pedagógicos [...]: haver uma articulação [...] dentro da própria escola entre todos os elementos.

#### **26. [Funcionamento colegial da direção]**

[...] Não [houve resistências] [...] porque [...] gostei sempre de trabalhar em grupo, embora nunca fugindo às minhas responsabilidades, e toda agente sabia que eu era, em última análise, a responsável e seria eu que [...] me apresentaria sempre, [...] se houvesse algum problema ou alguma situação mais complicada [...]. E [...] o facto de ser a diretora era reconhecida como tal, mas, em termos de funcionamento, era muito colegial e, portanto [...] não [houve resistências].

#### **27. [Relações entre agrupamento vertical e escola secundária]**

[...] O 3.º ciclo estava [...] distribuído pelas duas [escolas], sendo que houve uma altura em que tínhamos nós mais 3.º ciclo porque eles [escola secundária] precisavam de espaço para o [ensino] secundário. Isto porque [...], a partir de 2000, os alunos de ano para ano cada vez eram menos e [...] houve reajustes em termos do número de turmas.

#### **28. [Diferenças entre as culturas do grupamento e da escola secundária]**

[...] Mas as relações não eram fáceis, a cultura de escola era completamente diferente. [...] Eu sempre gostei de uma gestão colegial, participada, [...] a [escola] secundária trabalhava [...] cada um por si, a própria parte física [...] também a isso convivia e nessa altura já havia as primeiras alterações e, portanto, as pessoas não se encontravam, as pessoas não se conheciam dentro da própria [escola] secundária, [...] era difícil que [...] com a escola [básica] [...] ao lado [...] houvesse [...] disponibilidade e [...] abertura. Não havia, tentámos em várias situações em termos de 3.º ciclo [...] muitas vezes a título pessoal, [...] eu era o denominador comum, [...] havia muita gente que estava em cima [...] [escola secundária] do meu tempo [...] “Vamos [...] reunir, vamos fazer [...]”. Mas, [...] não foi possível.

#### **29. [Reações no agrupamento vertical à criação do mega-agrupamento]**

E quando estamos [...] a estabilizar, é-nos anunciada [em 2010] [...] a possibilidade de mega-agrupamento, depois ainda demora um bocadinho. [...] E daí aparecerem aquelas [reações] [...], como as coisas começaram a funcionar e [...] havia um certo contentamento, até porque [...] fizemos algumas melhorias físicas, [...] pintámos a escola, [...] fizemos algumas intervenções que agradaram quer à comunidade escolar quer à comunidade per si. [...] Houve [...] manifestações contra a criação do mega-agrupamento uma vez que a escola estava novamente a criar uma identidade que tinha perdido nos últimos três anos.

#### **30. [Pressão externa para a constituição do mega-agrupamento]**

[...] É a câmara [...] [municipal] que acha interessante [...] e [...] nessa altura [2010] tenta [...] e consegue depois [...] – na altura [2010] houve várias tentativas e [...] não foi nenhum [mega-agrupamento] constituído nesse ano. [...]

#### **31. [Posição do agrupamento vertical face à constituição do mega-agrupamento]**

[...] A escola [básica] estava [...] estabilizada, [...] a funcionar muito bem, nesse ano tínhamos subido trezentos e tal lugares no ranking das escolas de 2.º e 3.º ciclo [...] nas provas nacionais de Português e Matemática. [...] Nesse ano [...] foi o nosso terceiro ano, em termos de direção [...] e, portanto, tínhamos vindo de ano para ano, [...] [a melhorar] [...] e [...] não houve ninguém que se mostrasse a favor [da integração no mega-agrupamento]. [...]

**32. [Diferença de olhares entre agrupamento vertical e escola secundária sobre o mega-agrupamento]**

Enquanto que cá em baixo [agrupamento vertical] [...] ficou tudo irritado e contra o mega-agrupamento [...] a sensação [...] que tivemos cá em baixo [...] foi [...] que nem sim, nem não, antes pelo contrário, [...] isto tem que ser, [...] logo se vê depois como é que funciona.

**33. [Inevitabilidade do mega-agrupamento]**

Tornou-se [...] inevitável [...] porque, como já tinha acontecido anteriormente, a câmara [...] [municipal] era absolutamente a favor [...].

**34. [Confronto de identidades entre agrupamento vertical e escola secundária no contexto de mega-agrupamento]**

Não se processou [a articulação entre culturas] [...]. [...] Nunca houve abertura. Estou perfeitamente à vontade para dizer isto porque tive várias reuniões com os órgãos diretivos [...] da [escola] secundária, em que tentei dar sempre o primeiro passo. Era difícil porque [...] da parte da [escola] secundária também não havia [...] braços abertos para nos receber, [...] para formar o mega-agrupamento.

**35. [Estratégia de dominação da escola secundária]**

[...] Houve sempre [...] a tentativa de [...] absorver, não de conviver [...]. [...] Isso manteve-se durante o tempo em que mantive grande contacto com a escola - como lhe digo, depois [foi] rareando - mas continuava a ser a escola de baixo e a escola de cima, continuavam a ser os professores de baixo e os professores de cima. [...]

**36. [Erosão da identidade do agrupamento vertical]**

[...] Há um apagamento da cultura e da identidade da escola básica e do agrupamento [...] [vertical] porque há uma invasão de práticas, de modos de pensar [...] e de atuar [...].

**37. [Abandono das comemorações do patrono da escola básica]**

[...] Nós tínhamos cá em baixo [agrupamento vertical] por hábito fazer comemorações de várias datas, [...] dia dos namorados, [...] o natal, o carnaval, a páscoa, enfim, datas com algum[a] [...] significado [...] e [...] datas [...] que se referenciavam ao [patrono] [...], [...] um pescador aqui da zona [...]. [...] Ele não era bem pescador, [...] mas fazia a ligação com os pescadores e, portanto, [era] uma figura proeminente [...] e quando havia a data de nascimento, [...] os miúdos saíam em visitas para as zonas que ele frequentava [...], especialmente os mais pequenos, [...] também se chegou a festejar em termos de exposição na biblioteca de alguns textos que eram elaborados, outros que já existiam. Está a ver um certo conhecimento e uma certa integração [...]. [...] A partir do momento em que se cria o mega-agrupamento, [...] passou-se a comemorar aquilo que se comemorava na [escola] secundária. [...]

**38. [Abandono do trabalho colaborativo]**

[...] Estávamos a falar de manifestações culturais. Mas outra coisa [...] que nós já tínhamos instituído e que funcionava era o trabalho colaborativo [...], [...] isso desapareceu. Pelo menos, enquanto eu estive e penso que depois não foi reativado [...] pelas informações que eu vou tendo [...].

**39. [Alteração da estrutura das relações sociais]**

[...] A ligação [...] entre os serviços [de administração escolar] e o pessoal docente ou o pessoal não docente, [...] a partir do momento em que se criou o mega-agrupamento passou a ser [...] feito como [...] na [escola] secundária.

**40. [Constituição de horários mistos]**

[...] Eu penso que [...] isso [horários mistos] foi feito com essa intenção, [...] no primeiro ano [2012/2013], nós ainda conseguimos fazer [...] o lançamento do ano letivo, [...] fizemos os horários [...]. No ano seguinte, já foi tudo [...] feito na [escola] secundária [...] e houve [...] uma procura de fazer horários mistos para quebrar [...] a ligação que [...] os professores da escola de baixo [escola básica] pudessem [ter] [...]. Eu tive esta conversa com [...] o diretor [...] e disse-lhe que estava errado. [...]

**41. [Interpretação da decisão dos horários mistos]**

[...] Isso foi pensado, [...] eu não inventei. [...] Eu expus os meus argumentos porque é que eu não concordava [...]. Não [correspondia a uma orientação central], [...] era mesmo do diretor. [...] Como as coisas estavam a funcionar muito bem, havia [...] muita coesão [...] na escola de baixo [agrupamento vertical] e eu acho que isso incomodou [...] a [...] comissão [...] administrativa provisória - [...] e, portanto, a maneira de quebrar [...] isso foi pôr ali o pessoal [...]. Ficaram os horários horríveis, [...] as pessoas descontentes, andar tudo a passear para cima e para [baixo]. Eu sei que [...] a escola [secundária] é muito próxima, mas [...] acho que foi mau. Aliás, tive a ocasião de o dizer a quem de direito na altura. [...]. E, por isso, [surgiu] aquela necessidade de fisicamente afastar as pessoas [...]. [...]

#### **42. [Uniformização de critérios de avaliação]**

[...] A partir do momento em que há a junção [mega-agrupamento], [...] os critérios de avaliação que estavam definidos, [...] nessa perspetiva na escola de baixo e na perspetiva da de cima, na escola de cima [escola secundária] [...] foram definidos critérios de avaliação para o agrupamento e [...] transmitidos à escola de baixo, como é transmitido que amanhã é terça-feira [...]. Embora houvesse [...] o representante da escola de baixo [coordenador de estabelecimento], mas [...] em termos objetivos não tem qualquer influência.

#### **43. [Estratégias de resistência da escola básica à erosão da sua cultura]**

[...] E daí a resistência [...]. [...] A história dos horários [...] serem feitos de maneira a que, fisicamente, as pessoas se afastassem da escola [...] continuou naquele primeiro ano, embora sendo mega-agrupamento, havendo alguma imposição de critérios de avaliação, como havia imposição de outro tipo de [...] situações em termos de gestão, [...] digamos que não tinham muito sucesso, quando era possível não ter sucesso - não era o caso dos critérios de avaliação – mas havia outras situações em que “Ah, agora vamos fazer assim!” e nós continuávamos [...] cá em baixo [...] a fazer como sempre tínhamos feito [...]. Foi essa a estratégia de resistência utilizada: ignorar tanto quanto fosse possível...

#### **44. [Sucesso da estratégia da escola secundária]**

Sim [...], [a destruição da cultura do agrupamento vertical] foi conseguido. [...].

### **Unidade de contexto B: entrevista ao diretor do mega-agrupamento de escolas**

#### **Unidades de registo/Unidades de enumeração (B,45 a B,137)**

#### **45. [Permanência na escola e no órgão de gestão]**

[...] Estou [...] nesta escola desde [...] 1991, [...] e ainda me apercebi [...] como [...] era a lógica de funcionamento [...] na altura. [Estou no órgão de gestão] desde 2003 [...] até 2012, o momento em que a escola secundária se agregou [...] no mega-agrupamento [...]. Quando [...] fui designado como [...] presidente do conselho [...] executivo, [em] 2003, [...] foi uma situação [...] complicada porque [...] a presidente do conselho executivo demitiu-se [...]. Foi aberto um processo de candidatura [...]. E [...] não houve candidaturas. O nosso regulamento previa que, quando não houvesse candidaturas, os serviços administrativos faziam uma lista dos professores do quadro que poderiam ser designados e depois votavam. [...] O meu nome foi o mais votado e tive de avançar para fazer um processo que [...] era para ser um ano e [...] já lá vai.

#### **46. [Escolha do patrono]**

[...] O patrono [...] foi definido no início dos anos 90 [...], [...] foi um ato formal, [...] foram três propostas a votação pela comunidade docente e [...] ganhou a que define [...] como [patrono] [...] uma personalidade que morou na vila [...] durante muitos anos, não como referência musical porque a escola [...] [secundária] não tinha componente de formação musical, [...] e com o facto de ser uma personalidade da cultura [...]. [...]

#### **47. [Relação do patrono com a cultura da escola secundária]**

[...] Eu diria que não [tem] porque [...] foi algo mais ou menos formal e não houve [propriamente] [...] um patrono.

#### **48. [Escolha do dia do patrono]**

[...] Temos um dia do patrono na escola, [...] é [...] 12 de outubro, data de nascimento [do patrono, 12/10/1890].

#### **49. [Comemorações do dia do patrono]**

[...] Até 2007 [...] usámos esse dia não só para entregar os [...] prémios de mérito ou de excelência, como também [para] fazer atividades de dinamização cultural, [...] com a participação de membros da família do [...] [patrono]. Aliás, os netos chegaram a ser [...] nossos alunos [...]. [...] Esse processo [...] parou porque estava-se a tornar [...] repetitivo, portanto, resolvemos [...] cada quinquénio fazer uma referência [...] evidente [e] espaçada no tempo ao patrono [...]. Festejamos o mesmo dia, mas não [...] a figura.

#### **50. [Comemorações do centenário do patrono]**

[...] Entre [19]97/98 [...] também se fez uma série de eventos [...] em que se festejou [...] o centenário do nascimento do [patrono][...] [1890-1990] [...] fizemos [...] uma grande cerimónia [...] e festejámos [...] com [...] músicas.

#### **51. [Decisão sobre o logotipo]**

[...] O primeiro logotipo [...] foi feito mais tarde – nessa altura eu [...] era vice-presidente da comissão executiva instaladora, [...] foi quando houve a mudança de conselho diretivo para conselho executivo [D.L. n.º 115-A, de 1998]



[...] em 97/98, 98/99, fui vice-presidente [...], primeiro na comissão instaladora [...]. E [...] lançámos [...] concurso interno para o logótipo [...] da escola [...].

## **52. [Elementos simbólicos do logótipo]**

[O logótipo] Tinha [...] uma pauta e uma clave de sol [...]. [...] Em 2005, [...] voltámos a fazer uma renovação do logótipo: estilizámos mais porque chegámos à conclusão [que] [...] não tínhamos formação em música, não era compatível com as nossas instalações, nem tínhamos professores [...] e não fazia sentido numa gestão de recursos competir com a escola básica, que tinha a oferta de educação musical e nós só a oferta de educação tecnológica, e [...] mantivemos a referência na escola secundária à pauta, mas tornámos o símbolo um pouco mais moderno, mais estilizado [...] para não associarem a nossa escola a uma escola de música porque [...] não era.

## **53. [A semana multicultural]**

[...] Regularmente, fazíamos [...] a semana da multicultural – isso também parou, passámos a integrar de outra maneira - [...] em que juntamos e valorizamos as culturas dos diversos alunos que nós temos, [...] as diversas tipologias de alunos nascidos fora de Portugal.

## **54. [Saraus e convívios]**

Também costumamos fazer alguns saraus culturais e convívios para os professores, e ainda mantemos, normalmente no natal, [...] no final do ano letivo [...], só que, com as mudanças, deixou de fazer sentido o final do ano letivo e passámos para o início porque não há um final de ano letivo preciso a partir de determinada altura, nós vamos acabando e [...] deixou de haver um momento propício para dizer “Olha, é um ponto para sinalizar simbolicamente” e passamos a fazer mais no início, até para cerimónia de acolhimento [...] mais ou menos informal de todos os docentes, [...] às vezes com poesia, [...] música [...]. [...] Este tipo de serviços uma parte era com [...] as competências internas da escola, a outra [...] era [...] pagando esse serviço. [...] Com o tempo, deixou de ser possível fazer e mesmo o pagamento [...].

## **55. [Convívio desportivo]**

[...] há um conjunto de atividades desportivas [...], por exemplo, o dia da escola ativa [...]. É um dia simbólico [...] porque [...] a maior parte dos miúdos [...] valoriza[-o] muito mais do que os próprios professores, para os professores é um incómodo, [...]. [...]

## **56. [Receção dos alunos e pais]**

[...] Ao longo destes últimos anos, [...] começou-se a desenvolver uma estratégia de receção e acolhimento dos alunos [...] pela direção – [...] mais ou menos desde 2005 [...] – como uma estratégia de também receber os pais [...] – [...] a maior parte das receções são feitas [...] nos anos de início do ciclo em que a maior parte dos alunos não vem do próprio agrupamento, [...] e [...] fazemos fora do horário [...] diurno normal para [...] os pais poderem participar [...].

## **57. [Criação da escola]**

A escola foi criada por um grupo de professores vindo do liceu [...], [...] para ter uma valência de escola comercial e industrial. [...] No [...] arranque, [...] essa tipologia tinha sido extinta com a criação do ensino [...] unificado [...], [em] [19]74-[19]75 [...].

## **58. [Identidade da escola: entre o liceu e a escola técnica]**

[...] Teve [...] essas duas valências, [sendo] predominante a [...] de carácter liceal. E isso enformou [...] a cultura da escola, [...] virada para o ensino de carácter liceal, como preferência [...] da atividade docente, com aceitação de que houvesse uma componente industrial e comercial. [...] Essa situação manteve-se [...] e ainda hoje vinca [...] a nossa postura.

## **59. [Tensões identitárias internas]**

Essa dialética [...] foi sempre algo conflituosa entre os cursos virados mais para uma prática profissionalizante e os cursos virados [...] para o prosseguimento de estudos, [...] sempre foi algo difícil de gerir [...]. No entanto, [...] manteve[-se] essa afirmação. [...] Apesar dessa tensão inicial entre uma escola de carácter elitista, [...] visando a lógica liceal e uma escola mais técnico-profissional, [...] também houve [...] uma certa abertura. [...] Os professores que saíram para criar esta escola foram aqueles que foram [...] excluídos [do liceu]. [...] Em parte, eles sentiram-se sempre um pouco [...] [excluídos]. [...] Alguns [...] vieram liderar o processo, mas outros foram porque tinham de vir.

**60. [Composição do pessoal docente]**

Havia das duas componentes, mas, sobretudo, mais liceal [...] porque havia [...] os trabalhos oficinais e foi daí [...] o núcleo base da parte tecnológica. Mas [...] a maioria era da componente liceal. [...] [Na parte tecnológica] Havia os de mecânica, [...] de eletricidade, [...] da área de comércio – na altura era de administração [...] e práticas administrativas [...].

**61. [Diversidade de oferta e heterogeneidade do público]**

[...] Os [professores] dos antigos trabalhos oficinais [...] vieram criar a oferta [formativa] [...]. [...] Mas, [...] talvez, por esse sentimento algo frustrante, [...] este grupo de docentes manifestou, [...] tendo em conta as capacidades da escola em termos de acolhimento de alunos, [...] abertura a receber [...] os que procuram uma formação e dar uma resposta [...] à sua área de inserção. Essa abertura manteve-se e ainda hoje [...] somos a escola [...] desta área do concelho a mais diversa, [...] a mais plural em termos sociológicos, culturais [...].

**62. [A escola como segunda escolha da procura]**

[...] Na altura, [...] já era uma consequência de uma procura mais intensa pela escola de referência do concelho que era o antigo liceu [...] e [...] formou gerações de pessoas mais qualificadas, [...] [pelo que para] a maior parte dos nossos alunos [...] esta escola era a segunda escolha porque não conseguia entrar na outra. [...] Os professores aceitavam isso e a partir daí começaram a ouvir [...] “Pois, seja bem-vindo quem procura a formação!” e nós procuramos fazer essa intervenção.

**63. [Tensão entre escolas a propósito do ensino recorrente]**

[...] A tensão [...] com a escola de origem colocou-se quando foi aberta a proposta de ensino recorrente, [...] em 93/94 [...] ou 94/95 [...]. [...] Neste momento somos a única que oferece no concelho [...] ensino de segunda oportunidade, de adultos, porque o recorrente [...] está muito conotado com [...] ensino secundário [...] por módulos [...].

**64. [Abertura à formação de adultos]**

[...] Começámos por ter educação de adultos antes de ter o Novas Oportunidades porque um Centro Novas Oportunidades começou [...] [no liceu], depois quando foi ampliado nós concorremos e uns anos mais tarde é que nós obtivemos o [...] centro Novas Oportunidades. Mas já funcionava [...] a educação de adultos [...] [desde] [200]7. [...] Entretanto, nós tivemos que fazer uma opção e [...] foi [...] deixar de ter ensino secundário recorrente [...] [e] optar [...] pela educação de adultos no sentido de trabalhar [...] uma metodologia [...] adequada para adultos e não [...] a replicação para adultos daquilo que se fazia com os jovens.

**65. [Fundamentos da opção pela educação de adultos]**

E a razão fundamental [...], além de haver a inadequação do modelo para a maioria dos adultos, eram as taxas de sucesso [...] reduzidíssimas. [...] Com a mudança, conseguimos ter taxas de sucesso e adequação [...] ao processo dos adultos. [...] Hoje, notamos que, [...] com jovens adultos, as taxas de insucesso são maiores do que com adultos propriamente ditos, pessoas já de 25 ou mais anos de idade [...] porque os jovens adultos tentam reproduzir o mesmo modelo, e nós quando optámos por um processo de educação de adultos [...] quisemos fazer uma rutura de modelos. [...] Nós continuámos a manter uma [...] abertura a todo o tipo de procura e dar uma prestação de serviço a uma freguesia que também é muito plural [...].

**66. [Caracterização da população escolar]**

[...] Quando eu cheguei a esta escola, [...] a população desde [...] [19]91 em diante, mudou muito [...] com a instalação dos primeiros bairros sociais nas vizinhanças, bairros de realojamento [...] na base de um programa de erradicação de barracas que havia aqui, [...] de gente oriunda dos países africanos [...], [do] Brasil [...] e portugueses [...]. [...] Ora, [...] esses realojamentos [...] trouxeram grandes dificuldades e mudança na escola. Foram [...] anos muito difíceis, embora, daquilo que é o meu conhecimento superficial, com efeitos mais perversos ainda na escola [básica][...] do que nesta. [...] Antes disso, um grupo social que [...] afetava também, de modo significativo, ainda hoje [...] conhecido como uma marca menos boa, [...] era o Bairro [...] com outro tipo de população [...] fortemente dominada [...] pela integração dos chamados retornados das ex-colónias [...]. [...] Agora já não se nota, mas há uns 10 anos atrás havia [...] batalhas campais entre [os bairros] [...]. Nós estamos [...] no meio [...].

**67. [População escolar da escola básica]**

[...] Também a [escola básica] recebia [...] os alunos [...] para o 2.º ciclo. O 3.º ciclo [...] não, porque, entretanto, foi criada a escola [secundária]. Portanto, [...] a [escola] básica levou com os embates sucessivos dos vários bairros de realojamento [...] que ainda hoje afetam [...] também a [escola] secundária, porque eles [...] no [ensino] secundário muitos vêm parar cá.

**68. [Atividades multiculturais]**

Isso da parte da oferta, a outra parte foi mesmo um conjunto de atividades que se organizavam valorizando as várias etnias [...] e essa multiculturalidade que depois [...] deixámos de ter.

**69. [Adequação das práticas à população escolar]**

Essa [adequação] [...] nunca se conseguiu. [...] A cultura socioprofissional dominante na prática docente continuou a ser muito virada por uma lógica [...] elitista, muito standard, muito expositiva, mesmo quando trabalhavam com um tipo de turmas [...] de carácter mais prático. Essa foi [...] uma dificuldade [de] [...] envolver os professores para olhar os alunos de [...] outra maneira, sem com isso deixar de exigir aprendizagens e conhecimentos. [...] A referência fundamental que se mantém no grupo de professores dominante na lógica de funcionamento da escola foi sempre essa [...]: muito tradicionalista, [...] vincada pela lógica do liceu, mesmo quando trabalhavam com alunos dos técnico-profissionais [...]. [...] Às vezes [...] obrigava a uma escolha [...] de alguns cursos mais específicos – não digo os técnico-profissionais, mas, por exemplo, quando a gente criou os primeiros cursos CEF – para conseguir que houvesse uma entrosão mais próxima entre aquele grupo de alunos que tínhamos identificado com uma problemática muito diferente do resto e conseguir dar-lhes uma resposta adequada. Aí, sim, houve uma procura muito cuidadosa de professores, [...] que conseguissem fazer a ponte.

**70. [Uniformização das práticas docentes]**

Só se distinguiam [...] nas disciplinas de carácter prático [...], no resto a dominante era [...] a mesma lógica. [...] Se uma pessoa [...] [leccionava] Português para um curso de ensino secundário de carácter geral ou para um curso técnico-profissional ou tecnológico, [...] faziam exatamente da mesma maneira. E não havia uma procura [...], sem [...] fazer cedências ao nível daquilo que os meninos [...] têm de aprender [...] de uma linguagem. [...] Aliás, ainda hoje nós temos [...] alguma tentação, persistente, de fazer provas comuns, iguais para todos, com a mesma lógica que, em vez de servir [...] para aferir o nosso trabalho e adequar estratégias, a tentação [...] é [...] usar única e exclusivamente [...] para classificar [...].

**71. [Prioridades da escola: redução do insucesso escolar]**

[...] Nessa altura [2003] aquilo que eu vi como problema principal e tentei lutar foi [...] diminuir as taxas de insucesso que eram brutais [...]. Eu [...] tinha sido presidente do conselho geral desde [19]99 até 2002, e sempre tentei [...] fazer os professores olhar para a maneira como geriam o seu processo de trabalho porque a escola, apesar de ser aberta na aceitação dos alunos, não era inclusiva no trabalho que fazia porque excluía imensos alunos [...]. Mas [...] chocava-me [...] chegar ao fim de um 12.º ano e ver que só concluíam [...] 12 ou 13% dos alunos [...] ou ter taxas de insucesso de 40% ou mais num 3.º ciclo.

**72. [Estratégia para o sucesso: alterar a cultura profissional dos professores]**

[...] Havia uma postura de exigência e dureza [...] em relação aos alunos, não quer dizer que isso fosse a mesma postura em relação aos professores pelo trabalho que tinham de fazer. [...] Isso [...] sem pôr nunca [...] como meta clara, foi sempre [...] o primeiro trabalho que eu tentei enfrentar: mudar um pouco a lógica e o clima com que os professores trabalhavam.

**73. [Condicionantes da estratégia: a rotação dos professores]**

Associado a isso, tivemos um grande problema desde essa altura [...]: [...] uma rotação brutal do pessoal docente [...] e [...] muito do trabalho que nós vamos conseguindo fazer, de repente vai com as pessoas. Nós temos de recomeçar outra vez do zero, já tivemos vários ciclos [...] em que quase 40% das pessoas saem [...].

**74. [Oferta de cursos técnico-profissionais]**

[...] Logo no início dos anos 90, é que começaram aqui a funcionar [cursos técnico-profissionais]. [...] Nós tínhamos na área da mecânica, na área da eletricidade e eletrónica, na área do design, contabilidade e administração [...].

**75. [Dos técnico-profissionais aos tecnológicos]**

[...] Mais tarde foram transformados em tecnológicos [...] nos finais dos anos 90, se não me engano, 95, 96, 97 [...]. [...] Um ano, mais tarde, criámos o tecnológico de desporto. [...] Na área da formação vocacional, chegámos a ter na área da química, mas, [...] quando eu cheguei [...] já não conseguia singrar [...]. Tinha instalações, mas nunca conseguiu ter um trabalho no terreno com segurança.

**76. [Dos tecnológicos aos profissionais]**

Depois dos tecnológicos [...] veio [...] a situação [dos cursos profissionais]. Quando houve [...] o lançamento dos profissionais e reformulação dos tecnológicos, o ministério decidiu extinguir a mecânica. Então, [...] propusemos criar o curso profissional [...] [de] mecatrónica automóvel - [...] foi uma das quatro escolas que começaram, em 2004, com

esse curso. Por um lado, dá resposta aos recursos que temos, tanto humanos como materiais, como ao know-how que fomos acumulando; depois, houve a transformação gradual dos outros cursos em profissionais conforme foram extinguindo uns e outros e a escola foi aprendendo a gerir [...] esse processo.

#### **77. [Lógica da oferta de cursos profissionais]**

[...] Eu sempre assumi [...] que [...] não temos que fazer uma oferta [...] profissional de acordo com os interesses dos alunos da escola, [mas] de acordo com aquilo que nós sabemos fazer [...], das estruturas e condições porque [...] trabalhamos numa área metropolitana, [...] eu não consigo imaginar um curso que se esgota com um curso porque [...] esgotamos rapidamente [...] o mercado de trabalho se for só para os alunos da escola. Assim, [...] abrimos a nossa oferta [...] a toda a área do concelho e concelhos limítrofes, e depois a colocação nos estágios também é. Portanto, é um grupo de alunos que [...] não concorre com a formação científico-humanística. [...] Se nós estivéssemos inseridos numa zona de fraca densidade populacional, a nossa lógica não poderia ser a mesma, [...] nem os jovens têm tanta mobilidade. Aqui é preferível [...] centrarmo-nos naquilo que sabemos fazer melhor. [...]

#### **78. [Afirmação dos cursos profissionais]**

[...] Isso foi compatibilizado, primeiro, por haver uma certa rotação de pessoal e, portanto, muitos dos mais novos – os professores contratados – [...] acabam por pegar neste tipo de turmas. Segundo [...], [...] essa oferta acrescentou alunos à escola e não foi canibalizar [...] a oferta de caráter liceal. Ou seja, convivem [...] ofertas disjuntas [em] que [...] uma [...] não se sobrepõe à outra em termos de competição pelo tipo de alunos. Eu costumo [...] dizer [...] que, se nós fechássemos os cursos profissionais, não era por aí que íamos ganhar [...] mais alunos para a escola. Claro, perdíamos esses alunos, mas não ganhávamos [...] mais nada. E quando as pessoas sentiram que os dois ramos podiam conviver [...] e [...] competir [...], sem com isso um perder por causa do outro, [...] passaram a aceitá-lo mais facilmente.

#### **79. [Critérios de distribuição de serviço docente: estratificação dos horários]**

[...] Uma das coisas que era uma perversão [...] e que condicionou muito era aquela que dizia que os professores que só tinham [ensino] secundário tinham 20 horas de formação [n.º 3 do artigo 77.º do DL n.º 139-A, de 1990]. [...] O 3.º ciclo era para uns professores, o [ensino] secundário para outros e os [cursos] profissionais eram aqueles que não queriam o 3.º ciclo, nem conseguiam ficar com os secundários. Estou a ser caricatural [...]. Mas [...] há uma linha divisória que condicionava isso e a maneira como o estatuto docente definia as coisas propiciava essa situação. [...] Isso marcava também a cultura.

#### **80. [Porosidade atual dos horários]**

[...] Um trabalho com os mais jovens é mais desgastante em termos emocionais, exige mais do professor [...]. O trabalho com os cursos profissionais é [...] mais desgastante em termos de preparação e organização porque há [...] diversidade de formações que obrigam a uma pesquisa mais continuada e não temos o conjunto de materiais de apoio [...] que se podem usar com maleabilidade [...], mas [...] que apoiam [...] o trabalho do professor. [...] Os professores [...] dividem-se conforme podem: [...] a primeira opção seria [...] os cursos científico-humanísticos; depois, [...] entre jovens e profissionais, [...] acabam por ficar divididos, depende [...] das áreas e daquilo que podem trabalhar. Há [...] grupos disjuntos, embora, [...] quando há uns anos [...] mudámos as regras de distribuição de serviço, [...] essa mistura existe [...], não é estanque.

#### **81. [Mudanças na distribuição do serviço]**

Mudámos [...] há uns anos [...] quando se privilegiava apenas graduação [profissional], quem estava primeiro escolhia primeiro [...]. Defendemos [...] que o importante era critérios de caráter pedagógico e não administrativo. Então, a continuidade pedagógica é um valor desde que o professor manifeste e, seja contratado ou não, ele tem preferência continuar com a sua turma durante o ciclo de estudos. A não ser em situações excecionais, de problemas que tenham surgido, mas, normalmente, é o professor que decide. Isso alterou [...] a distribuição de serviço e [...] passámos a ver muitos jovens contratados também no [ensino] secundário. [...]

#### **82. [Liderança e cultura de escola]**

[...] Há [...] questões que [...] procurei [...] [como] criar um conjunto de lideranças intermédias e nunca tentei ficar [...] com o poder total nas minhas mãos, [...] quando [...] surge o cargo de diretor, centraliza-se no diretor muitas competências e capacidades. Eu acho que aqui nunca se sentiu muito porque eu [...] mantive muitas das práticas anteriores de trabalho em equipa, seja a nível de direção – nós trabalhamos [...] como se fosse [...] o conselho executivo, ou seja, partilhámos, decidimos em conjunto e procuramos consensualizar as opções, embora sabendo que o responsável é [...] o diretor – e, ao mesmo tempo, também [...] mantive muitas referências no [...] conselho pedagógico, mesmo em situações em que eles não têm o poder de decidir – é um órgão de consulta hoje [...] – eu,

normalmente, ponho em discussão [...], procuro consensualizar e obter o parecer favorável ou então seguir aquilo que é proposto pela maioria e tentar [...] um consenso globalizante da escola. Essa foi sempre [...] a minha visão.

### **83. [Concetualização da participação]**

[...] Mesmo [...] em relação às assembleias de turma [...] tentar [tento] envolver os vários atores na participação. É claro que [...] uma coisa é participar, outra [...] é assumir responsabilidades [...]. E isso é o que sempre digo [...]: as pessoas podem ter de decidir algumas coisas, mas se eu não puder assumir responsabilidades, [...] não posso e esclareço porquê. Mas procuramos [...] não focar tudo à volta da mesma pessoa e tentei delegar competências nos vários departamentos e nos vários setores para que [...] possam desenvolver uma atividade com sentido e mais próxima dos destinatários da ação.

### **84. [Fundamentos da delegação de poder]**

[...] Isto [...] por eu acreditar que as atividades e as ações e as decisões devem ser tão descentralizadas quanto possível, embora se possa perder alguma coerência, mas, mesmo assim, eu assumo esse risco, [...] e, sobretudo quando as organizações começam a ser muito grandes e a escola secundária [...] como foi crescendo começa-se a ver que é impossível uma pessoa só controlar tudo o que passa no concelho. Foi assim que nós fomos [...] preparando desde a encarregada operacional à chefe dos serviços de administração escolar ou os vários chefes de departamento a fazer um conjunto de tarefas em sintonia com a direção. Esse foi o processo. [...] Nunca [...] tentei [...] fazer uma liderança muito impositiva [...], mas um enquadramento [...] de equipa.

### **85. [Conceção de liderança]**

[...] Considero-me mais como representante de uma comunidade [...] do que [...] representante do ministério. [...] Mas, enquanto representante de uma comunidade – e esta [...] a dificuldade que muitos professores [...] não percebem ou não querem entender [...]: o diretor não representa os professores [...], também representa os alunos, [...] os pais. E os interesses destas subcomunidades, às vezes, não são [...] consonantes.

### **86. [Rotura do modelo unipessoal com a gestão como representante de professores]**

[...] Muitas vezes as pessoas entendiam, sobretudo quando havia o processo eleitoral, como os professores sempre foram dominantes e continuam, [...] que um diretor ou presidente do conselho executivo representa os professores. Mas não, [...] os pais, os alunos, a comunidade [...] temos que [...] articular os interesses das várias partes. E depois temos de dar contas ao ministério que é a tutela em termos de administração pública. Não me sinto como o elo de ligação entre a escola e o ministério; aliás, [...] eu não cultivo [...] esse tipo de ligação [...]. Claro, há legislação, cumprimos as normas, mas não estamos sempre a pedir pareceres e a pedir orientações. Dentro da margem de manobra que a legislação nos dá, que não é muita, tentamos gerir [...] autonomamente. Agora, é claro que a legislação limita imenso a nossa atividade. [...]

### **87. [Liderança criadora do consenso e gestora de conflitos]**

Há [...] situações em que os professores [...] solicitam determinado tipo de coisas que a gente diz “[...] Não temos autonomia para poder fazer ou [...] não está no nosso âmbito de competência”, embora seja difícil aceitar. Outras vezes os pais [...] solicitam coisas, [...] a gente diz “Não, isso não se pode”, porque nós temos [...] os interesses de pais, alunos e professores, às vezes, colidem e [...] temos de procurar [...] que desta articulação não saia[m] [...] guerrilhas institucionais, mas algo que se possa pôr em conjunto. [...] Aí o nosso papel, [...] meu e dos [...] membros da direção, é sempre que sentir que um conflito se está a montar, intervir, perceber, resolvê-lo, tentando desmontá-lo. [...]

### **88. [Tensões da gestão com os professores]**

[...] Houve [...], em relação [...] à classe docente, [...] fases no [...] passado recente [...] em que o papel da direção era dar a cara pelo ministério [...]. [...] Tínhamos [tivemos] [...] mudanças na [...] carreira docente [...] que [...] tínhamos de implementar. E quando estamos a implementar, estamos a executar [...] diretivas emanadas do ministério [...]. Aí [...] representamos a administração educativa e mesmo que [...] não simpatizemos com a legislação, temos que cumpri-la [...]. Essa situação [...] põe-nos no meio do conflito entre docentes [...] e administração. Isso aconteceu várias vezes, embora tentando focar que uma coisa é aquilo que nós somos como pessoas e aquilo que podemos fazer e outra coisa é aquilo que nós temos de executar em termos legais. Só que é difícil separar isso. [...] Houve momentos de tensão muito grandes, quando [...] na fase [...] crítica da mudança do modelo de avaliação [de desempenho] com a Dr.<sup>a</sup> Maria de Lurdes Rodrigues.

### **89. [Manifestações da tensão]**

[...] Eu penso que, tendo em conta a minha maneira de atuar, normalmente nunca se chegou a pessoalizar muito [...] porque [...] o foco não pode ser o mensageiro [...], isto usando uma imagem porque, muitas vezes, a questão é essa

[...]. Eu sei que é preferível, às vezes, ter aqui alguém a quem eu possa criticar e dizer nomes, enfim, descarregar a minha má vontade, a minha zanga, mas é importante que as pessoas percebam que o processo não pode passar por aí só [...]. E eu estive disponível para ouvir muita coisa e ajudar a esclarecer as pessoas de qual é a solução.

#### **90. [Iniciativas como representante da escola]**

[...] Com base no conselho pedagógico, também refletindo, [...] mandámos os nossos pareceres [...] para o ministério [...]. Foi [...] tomada tanto no conselho pedagógico como [...] no conselho geral [...], embora [...], muitas vezes, [...] no conselho pedagógico refletíamos sobre a situação e sentíamos, e sentimos ainda hoje, que há coisas que era importante mudar. Podia não ser aquele o processo, mas que havia necessidade de mudanças, havia e há. Agora, nós não podemos escolher, nem negociar os processos [...], são-nos impostos.

#### **91. [Reação à criação do diretor como órgão unipessoal]**

[...] Em termos simbólicos, [...] eu senti que as pessoas, [...] tanto alunos como professores, focaram [...] na figura do diretor, [...] vinha muita gente ter comigo e [eu] disse: “Pois, [...] eu sou, mas [...] temos uma equipa e a equipa [...] não é só uma pessoa. Há uma pessoa que representa, mas há mais.” E depois houve este trabalho [...] de [...] eu perceber [...] que, simbolicamente, foi uma imagem forte, maior do que eu estava à espera até [...] na comunidade, e, engraçado, que às vezes [diziam] “Olha, o diretor” [...]. Embora eu não me apresente [...] como diretor e ao mesmo tempo considere isso como uma valorização das estruturas de representação ou intermédias que já antes não eram [...] meramente representativas, também eram com poderes de direção, embora mitigadas por uma lógica muito colegial. [...] Eu disse: “Pois, [...] essa lógica existia na ideia, mas na prática já não era assim há muito tempo”. Só que as pessoas continuavam a achar que era [...] colegial. Não, [...] um delegado ou um coordenador é responsável por si também. Tem o dever de transmitir, mas ele responde por ele mesmo. Há esta dualidade e [...] fomos tentando manter as duas valências até porque isso permite manter [...] os canais de comunicação entre os atores abertos e, quando eles estão abertos, a informação vai fluindo e [...] podemos perceber [...] algumas disfunções e atuar antes de elas ficarem demasiado conflituosas.

#### **92. [Valorização das lideranças intermédias no mega-agrupamento]**

[...] Eu senti esta [...] diferença quando [...] iniciámos o processo de agregação. Nós já tínhamos essa prática, foi sendo construída gradualmente – não se delega assim “Toma lá o poder, faz!” [...] – foi-se construindo, [...] preparando as pessoas até porque [...] tinham que [...] assumir mais responsabilidades e competências com as mesmas horas ou com os mesmos recursos que tinham [...]. Quando nós agregámos [...], eu senti esta situação: temos uma comunidade maior [...], mais dispersa e isto se já antes era difícil por estar centrado numa pessoa, não vai. Só que a outra comunidade, embora [...] mais pequena, [...] vivia à volta de uma pessoa [...] que mandava muito e eles limitavam-se a cumprir. [...] Ou seja, não estavam habituados a gerir sectorialmente cada setor. [...] Estou [...] a repetir, mas cada secção tem uma capacidade autónoma de gestão e [em vez de se limitar a] pedir o aval, pedir autorização, receber a ordem, [...] a primeira coisa que eu tive de preparar as pessoas foi, ao longo daquele tempo, com a estrutura que estava, [...] partilhar connosco as nossas práticas e [...] promover que eles assumissem gradualmente mais competências e maior proximidade de gestão com os seus colegas.

#### **93. [Descentralização nos coordenadores de estabelecimento]**

[...] Hoje [...], eu acho que está mais ou menos aceite, mas [...], ao princípio, [...] a coordenação da escola não fazia nada sem vir cá, [...] sem [...] perguntar e agora [...] só perguntam as situações que, dentro daquilo que é a nossa prática, ele não sabe se não pode extravasar. [...] Portanto, [...] não houve uma imposição, houve uma procura de [...] crescimento e [...] tentar demonstrar, e eu penso que eles aceitam, que isso é mais vantajoso para todos porque a decisão fica mais próxima de quem precisa dela. Porque [...] se eu puder delegar a responsabilidade para alguém, o meu trabalho fica mais fácil [...]. Portanto, não é um processo que [...] simplifique a vida de quem é a liderança intermédia do setor. Mas, por outro lado, permite qualificar [...] e autonomizar esse trabalho. Mas eu senti que havia uma diferença porque nós tínhamos evoluído.

#### **94. [Diagnóstico dos resultados escolares da escola secundária]**

[...] Só aquelas velhas medidas que a gente tinha tomado – e eu lembro-me na altura entre 2003/4 até 2012 – [...] as nossas taxas de sucesso foram melhorando, embora com [...] um desequilíbrio [...] nos rankings nacionais [...].

#### **95. [Estratégia da escola secundária]**

[...] Enquanto nós tínhamos uma taxa de insucesso [...] brutal – conseguíamos ficar entre as 80/100 escolas [...] naqueles rankings [...] – quando as taxas de sucesso melhoraram, nós diminuimos [...] porque passámos a mandar mais alunos para o exame, nem sempre com a mesma preparação. Ou seja, eu sabia que esse era o risco, só que não se consegue fazer tudo de uma vez só. [...] A etapa seguinte [...] foi quebrada [...], agora vamos qualificar porque isso implica mudanças de processos no trabalho pedagógico dos professores. [...] A seguir havia uma outra etapa que

já não conseguimos fazer [...] quando se sobrepôs o processo de [...] construção do [mega-]agrupamento [...]: requalificar o [...] trabalho dos professores [...].

**96. [Interrupção da estratégia devido à criação do mega-agrupamento]**

Porque se sobrepôs a necessidade de reconstruir a comunidade. [...] Embora nós possamos ter muitos objetivos, [...] temos de definir as prioridades. E, na altura, visto que a agregação não era [...] desejada por nenhum de nós [...], foi uma imposição da administração educativa [...], com o parecer favorável da autarquia que [...] queria [...] a junção desta [escola] com a [escola básica] [...] e com [...] [um agrupamento vertical].

**97. [Criação do mega-agrupamento: plano inicial]**

[...] A primeira proposta [...] era esta escola agregar com o antigo agrupamento [...] [vertical] e [...] [um outro agrupamento vertical], que era uma brutalidade [...]. [...] Depois, visto que [...] [este] agrupamento [vertical] conseguiu salvar-se porque tinha uma cláusula que é [...] uma turma das prisões, uma turma [...] [com] meia dúzia de professores. Consegui, com base nisso [...], manter a autonomia, portanto, o [mega-]agrupamento ficou menos pesado.

**98. [Relação do mega-agrupamento com a carta educativa do concelho]**

A carta educativa do concelho estava morta, [...] foi um documento formal [...] feito na altura – 98, 99 – e depois nunca mais [...] fizeram a estrutura da rede, focaram-se essencialmente nos ciclos mais básicos e parou [...]. [...] Ainda agora, [...] com o contrato interadministrativo de delegação de competências, em que havia a obrigatoriedade de constituição do conselho municipal de educação, [...] a câmara [municipal] não desencadeou os mecanismos e não [...] tem [este] conselho [...] e a carta ficou-se pelo ano de 2005 ou 2006. [...] No entanto, [...] desde cedo aderiu [...] à lógica da administração, à lógica da articulação, de organização da rede através da constituição de grandes unidades. [...]

**99. [Prioridades do mega-agrupamento]**

[...] A primeira preocupação [...] foi [...] segurar as pontas [...]. Havia um trabalho [...] de melhoria do sucesso a fazer, sobretudo no 2.º e 3.º ciclo [...] associado à escola básica, [...] tinha taxas de abandono e de exclusão elevadíssimas, [...] com resultados nos rankings muito piores do que a [escola] secundária. [...] No 2.º ciclo, [...] em mil e tal escolas, [...] eles ficavam perto do mil, [...] era péssimo [...]. Então, a [...] primeira preocupação nessa altura [...] [foi] recuperar taxas de sucesso e integrar.

**100. [Posição da escola secundária sobre o mega-agrupamento]**

Nós [...] fizemos [...] o que tínhamos de fazer, pois, se não era da nossa iniciativa, achámos que não era uma vantagem [...], embora possa haver vantagens. Mas não era [...] do interesse direto e imediato da [escola] secundária. Fizemos essa manifestação [...] para a tutela a dizer que não [...] concordávamos [com a integração no mega-agrupamento] e argumentámos. Quer dizer, serviu só para auscultar, [...] que é o normal nesta situação. [...] Perante a decisão da administração que [...] impôs, [...] nós decidimos [...]. [...] Não havia muitos contactos entre nós e a escola básica, [...] também [...] fiz o primeiro contacto com a [...] diretora e disse: "[...] Não temos alternativa, o processo é imposto!" [...] Nós pronunciámo-nos e mandámos a informação para a DGEstE. Mas ela era meramente consultiva e alegámos que não víamos vantagem. Pusemos os argumentos todos.

**101. [Início do funcionamento do mega-agrupamento: reuniões conjuntas dos conselhos pedagógicos]**

[...] Quando se deu o facto de que não podíamos evitar, [...] tivemos de passar a olhar [...] em conjunto [...] como [...] sobreviver a este impacto sem implodirmos e sem deixarmos de ser [...] quem éramos e [...] tirar algum partido. [...] Foi nesse sentido que, na fase [...] da integração, os dois conselhos pedagógicos mantinham-se em vigor e eu propus [...] e foi aceite que [...] passaríamos a trabalhar em conjunto. Eu não ia fazer uma reunião com um ou uma reunião com outro. Não, trabalharíamos em conjunto [...] com um compromisso da minha parte: procuraríamos sempre consensualizar as decisões principais e [...] que não houvesse uma votação que uns [...] esmagassem [...] os outros [...]. No fundo, trabalhávamos os dois, mas como se fosse um só, [...] salvaguardando as diferenças. Ou seja, sempre que houvesse necessidade tentaríamos [...] que impedissem [...] que um abafasse totalmente o outro.

**102. [Tensões iniciais entre escola básica e secundária sobre a avaliação e transição dos alunos]**

[...] Nesse ano, salvo [...] uma coisa que eu não me lembro, a única situação mais difícil de gerir e que obrigou [...] a uma votação nominal, que, [...] normalmente, procuro evitar, [...] foi sobre critérios de avaliação, em que havia uma diferença muito importante entre a visão da [escola] secundária e a visão da [escola] básica. A diferença estava nos [...] critérios de transição de ano e no peso da avaliação, na estrutura dos parâmetros [...]. [...] Os critérios de transição [...] da [escola] secundária eram mais apertados. [...] Eu senti [...] que, sempre que [...] apertámos [...] os critérios, não houve um aumento exponencial de insucesso e, portanto, isso faz-me pensar que, às vezes, há [...] uma

espécie de [...] tempero [...] ou [...] os próprios alunos – que é uma mensagem que passa – sabem que tenham quatro ou cinco negativas, tanto faz, no 5.º ano passam na mesma e quando isso é muito claro para eles, [...] fazem a opção mais fácil e imediata, que é “Não quero saber!”. E quando nós dizemos: “Não, não, só podem ter no máximo três, ou então duas [“negativas”], mas não podem ser Português e Matemática em simultâneo” – foi o que a gente definiu na altura, foi muito duro – [...] os pais, as famílias e os alunos olham para as notas e reavaliam todo o processo. [...] Os professores também ponderam [...], fazem [...] o seu juízo de valor globalizante. Mas este aperto, aparentemente que vai levar a maior exclusão e maior retenção [...], normalmente, acabou por não trazer mais retenção, acabou por trazer o mesmo nível, ou melhor, de passagem porque obriga todos a disciplinar-se [...]. Mas [...] havia esta diferença [...]. E a nível do 3.º ciclo, também era muito diferente. [...] Eu não poderia dizer assim: aqui as regras de transição de um ano – do 7.º para o 8.º - eram umas e na outra escola eram outras. Não podia ser. Isso foi [...] difícil.

#### **103. [Decisão: prevalência da visão da escola secundária]**

[...] Nós tínhamos de ter uma posição comum [...]. E foi discutido e [...] teve de ser votado um por um e respeitámos o que estava pressuposto, que foi o meu compromisso: dentro de cada conselho pedagógico, já que isto é uma diferença muito grande, respeitáramos a decisão maioritária. E [...] aí vingou [...] a posição da [escola] secundária, embora [...] com [...] reforço aos miúdos porque o nosso objetivo não é excluir. [...] Isso mudou [...] a nível da [...] [escola básica] em termos de postura dos alunos e dos professores – [...] uma taxa de retenção elevada, [...] sobretudo no 6.º ano – [...] níveis de insucesso muito fortes, muitas disciplinas com [...] informações negativas. E havia que disciplinar [...] o processo. [...] Aquilo que nós procurámos fazer – e essa discussão, [...] mesmo [...] na [escola] secundária sempre se passou porque [...] tivemos de apertar [...] essa regra de transição – foi no sentido de forçar a uma maior disciplina nos anos intermédios, [...] para não haver [...] grande desleixo por parte dos alunos [...]. E [...] isso tem sido conseguido [...], sem que [...] tenha havido aumento das taxas de insucesso, antes pelo contrário [...], mas não é pelo processo [...] mais correto, [...] em termos pedagógicos.

#### **104. [Avaliação positiva da decisão tomada]**

[...] Nas taxas de sucesso no ano passado da [escola] básica – 5.º e 6.º ano -, rondando os 98%, [...] o esforço [...] de requalificação do processo de trabalho [...] resultou que, neste momento, aqueles que [...] são retidos [...] não digo que é residual, mas [...] quase. E foi esse o esforço [...] e isso mudou-se: em alguns anos, passou-se de 20% quase para [zero]. Mas, [...] os membros da comunidade [...] têm tendência a gerir regras [...] e não se preocupar muito com o que [...] isso implica. Se eu disser assim: um aluno transitou, [...] com nível dois, quer dizer que tem deficiências importantes ao nível da sua aprendizagem nessa disciplina, [...] [mas] aquilo que fica para [...] muitos [...] utentes é [...]: “Não, passou! Tem nível dois, mas passou!” Não fica que “Ok, passou com muitas deficiências e, portanto, tem que fazer um esforço para recuperar” [...]. Nós, professores, normalmente temos essa noção e procuramos fazer esse esforço. Mas, da parte dos alunos, [...] das famílias, [...] há uma tendência “Ok, passou!” O objetivo era passar, não é aprender. E [...] tivemos de jogar [...] com uma imagem simbólica, também.

#### **105. [Choque entre culturas]**

Foi [conflitual], porque era um choque de culturas [...], mas foi gerível [...]. [...] Eu vi que a visão era muito distinta [...].

#### **106. [Fundamento da uniformização de critérios de avaliação: evitar a injustiça]**

[...] Depois pus a seguinte questão: [...] fica-me [...] desconfortável ter na mesma unidade [de] gestão, um 7.º de uma maneira e outro 7.º de outra. [...] Isso é iníquo, não posso ter regras [diferentes] na mesma tutela [...]. [...] Vai-se dizer: [...] se ele [aluno] em vez de estar aqui, se estivesse ali ou vice-versa [teria um resultado diferente]. [...] Isso [...] era muito complicado. Ao nível do 2.º ciclo, podia haver diferenças e nós acabámos por atenuar a diferença, assumindo [...] – [...] é uma proposta minha – que [...] o 7.º não tem que ser igual ao 5.º ou vice-versa [...], até porque no 5.º há uma rotura entre o modelo de monodocência para pluridocência. E, portanto [...] houve [...] uma certa flexibilidade [...] mas não totalmente aberto [...]. [...]

#### **107. [Aceitação da posição da escola secundária pela escola básica]**

[...] Os próprios professores, mesmo [...] os representantes no conselho pedagógico da escola básica [...], sentiam que [...] os miúdos não levavam a sério o instrumento simbólico, no fundo, [...] as regras de transição e as notas [...]. Estavam demasiado difusos [...]. [...] Já reduzimos fortemente as nossas taxas de insucesso, de tal maneira que [...] já se pode tirar essas trancas, que já não fazem efeito [...]. [...] Mas, na altura, foi necessário [...] para forçar um processo que não fosse apenas de transição [...] administrativa e burocrática, [...] uma coisa que incomoda [...] a cultura profissional dos docentes que leva [...] uma palavra terrível, [...] o facilitismo. [...] Muitas vezes acusam: “Pois, o que querem é o facilitismo!” Eu disse: “Não, colega, a gente quer é que eles aprendam.” E, portanto, foi preciso, também em termos simbólicos, como contrapor um processo [...].



**108. [Designação da comissão administrativa provisória]**

[...] Em relação ao processo de agregação, [...] procurei ter alguns cuidados [...] extra [...]. [...] Só podia ficar um – quem escolheu [...] foi [...] a direção geral dos estabelecimentos escolares [...]. [...] Julgo que a diretora manifestou o desejo de não continuar [...] e eles optaram [...] pela nossa [continuidade]. [...] Procurei [...] na comissão administrativa provisória, manter, [...] pelo menos, um elemento da direção [...] do agrupamento [vertical]. Da direção cessante. E também, tanto quanto possível, manter quase toda a direção cessante na coordenação da escola. O subdiretor passou a ser o coordenador da escola [...], foi trabalhar para a comissão administrativa provisória [...]. [...]

**109. [“Imposição” das manifestações culturais da escola secundária]**

A ideia foi manter um laço de continuidade e procurámos, dentro das nossas diferenças, encontrar um caminho comum, [...] sem fazer roturas brutais, embora houvesse negociações. Por exemplo, o dia da escola ativa, a primeira vez que se pôs em [mega]-agrupamento [...] foi chocante para eles, não queriam. [...] Não [tinham], assim como [...] não tinham desporto escolar, não tinham atividades desportivas. [...] A escola tinha vivido um processo conflituoso, difícil, estava ainda muito fragilizada. É claro que algumas coisas nós tentámos articular e negociar, porque não quisemos simplesmente transferir aquilo que fazíamos na [escola] secundária para a [escola] básica e vice-versa [...].

**110. [Gestão dos conflitos entre escolas]**

Procurámos [...] o que [...] cada um faz, o [...] que tem sentido, o [...] que é bom dentro do nosso ponto de vista e vamos tentar, tanto quanto possível, gerir isso, [...] mantendo as comunidades atuantes. [...] Por isso [...] tentámos desmontar os conflitos e as situações e, mesmo quando os funcionários iam lá “Ah, a escola de cima e a escola de baixo...”, eu dizia: “Não é a escola de cima e a escola de baixo, somos a escola [...]. São duas escolas, mas não é a de cima e a de baixo porque parece que a de baixo fica inferior, a de cima superior, [...] embora [...] construindo [...] a referência que a sede institucional tem que ser aqui [escola secundária].

**111. [Escolha da escola sede do mega-agrupamento]**

[...] Se nós quiséssemos impor de outra maneira, [...] podia ser; mas, por norma [...], é a [escola] secundária. [...] Eu quis [...] construir [...] a sede simbólica de poder aqui, tanto que no primeiro ano [...] fomos fazendo conselhos pedagógicos nas várias escolas, até as do 1.º ciclo, [...] íamos rodando pelas várias escolas até porque, mesmo os professores da [...] [escola básica], muitos deles [...] não conheciam os das escolas do 1.º ciclo. Foi [...] um processo temporário que eu achei [...] na altura [...] correto, depois achei que era desnecessário continuar porque, tendo sido construída simbolicamente [...] aqui [...] a sede administrativa, aqui [...] está a sede do poder, embora o poder seja desconcentrado.

**112. [Descentralização interna]**

[...] Mesmo as escolas do 1.º ciclo, para eles foi mais fácil: em vez de reportar [...] a uma entidade, reportam a outra. Mas sentiram [...] que [...] foi um processo que eles tiveram de fazer, [...] aprender a ser mais autónomos, porque [...] lhes fui ensinando: “Não [...] venham pedir tudo a nós, [...] não conseguimos estar em todo o lado!” E, a pouco e pouco, com dores, perceberam que podiam decidir muitas coisas e não precisavam de [...] perguntar tudo e mais alguma coisa. E a reunir connosco regularmente para assentar estratégias para definir, ou seja, assumir-se cada vez mais como uma comunidade com C maiúscula, dentro da comunidade maior.

**113. [Criação do departamento do 2.º ciclo]**

[...] Esta etapa [...] – [...] fui eu que propus – de criação do departamento do 2.º ciclo – parece [...] à revelia d[a] [...] lógica normal, mas permitiu – e eu fiz o meu balanço – [...] aos professores do 2.º ciclo se recentrarem na sua escola, se refocarem e promover a articulação horizontal [...], a vertical é feita [...] no conselho pedagógico [...]. [Até agora] [...], estavam integrados nos vários departamentos. [...] Foi uma das coisas que a equipa de avaliação externa achou muito estranho, se [...] não ia [...] desintegrar a escola. “Não”, [...] articulamos. Só que permitiu [...] recentrar [...] aquilo que é o negócio principal da escola, [...] gerir a comunidade.

**114. [Competências dos coordenadores de estabelecimento]**

A coordenadora de escola [...] não pertencia à direção anterior [...] mas [...] ao conselho pedagógico [...], foi evoluindo também e [...] sabem o que [...] podem decidir e articulam diretamente connosco [...]. Mas não [...] a pedir qualquer coisinha, pedir autorização; não, sabem as regras [...] e nós procuramos [...] que este funcionamento possa ter [...] harmonia e não seja meramente a satisfação de coisas distintas. Eles decidem quase tudo, a não ser obras [...]. [...] A autonomia pedagógica é ao nível do conselho pedagógico, mas [...] é negociado globalmente e [...] aplicam as regras quase todas, [...] dentro da gestão do departamento.

#### **115. [Integração do 1.º ciclo]**

[...] Lá [escola básica] também funciona o 1.º ciclo, [...] [que] junta as escolas todas do 1.º ciclo [...] [e reúnem] aqui [escola secundária]. [...] Quando [...] fizemos [...] o [mega]-agrupamento [...], o 1.º ciclo foi posto [...] à força. E era [...] frequente esta situação, eu chegava lá: “E, então, o 1.º ciclo?” – “O 1.º ciclo? [...] Não sei, tenho que ir perguntar aos colegas!” [...] Era algo que existia dentro da escola, mas [...] não articulava com a escola. [...] Hoje [...] não [...] é assim, [...] porque este ajustamento de horários [...] permitiu que os professores [do 1.º e 2.º ciclo] tenham os mesmos intervalos [...] de manhã, portanto, encontram-se [...] facilmente, já há maior articulação e [...] não é preciso estar a perguntar: “[...] Então, o 1.º ciclo?” Já me sabem dizer. Mas, ao princípio, [...] havia um esquecimento do 1.º ciclo.

#### **116. [Recentralização na sede: as reuniões do 1.º ciclo]**

[...] Quando [os professores do 1.º ciclo] reúnem por anos, reúnem nas suas escolas, quando reúnem como departamento reúnem aqui [escola secundária] por uma questão simbólica porque está aqui a informação, [...] a secretaria [...]. E para eles foi também [...] confortável, eles sentiram [...] que ganharam alguma autonomia connosco [...] pelo processo de descentralização que nós fazemos.

#### **117. [Reforço da periferização das escolas]**

No caso da escola básica [...], eles sentiram [...] [o reforço da periferização] e ainda sentem, mas menos. As escolas do 1.º ciclo já tinham sido [integradas]. [...] Nós procuramos [...] dar mais autonomia e maior capacidade de gestão e de articulação connosco e isso eles não sentem como perda. [...] Para eles, foi outra vivência [...] com regras mais flexíveis. A escola básica [...] perdeu [...] simbolicamente, ficou diminuída, [...] e nós tivemos de lidar com isso e respeitar isso. Respeitar e fazer [...] o luto dessa situação e a construção de uma nova.

#### **118. [Reações à periferização]**

“Pois, temos que depender sempre de lá de cima”. Ou então, outro dia, foi assim um comentário: “Olha, [...] há muito que não te via”. “Quando eu venho aqui, estás em aula!” “Ah, pois, está bem!” Mas, depois, [eu] disse assim: “Mas precisas muito que eu venha aqui fazer o quê? Vocês não estão a funcionar?” “Ah, também é verdade!” “Está aqui quem me representa – a coordenadora de escola – e ela faz o papel. Vocês têm que se focar no vosso trabalho.” [...] Porque estavam muito habituados a ir ao poder, fazer [...] uma queixinha ou um pedido [...], [...] transferir o problema para alguém. E aquilo que eu tenho tentado é: “Não transfiram problemas, resolvam os problemas!” Porque é muito cómodo transferir o problema [...]. Eu penso que [...] eles sentiram muito o ganho [...]. Nós fizemos [...] investimentos fortes na [escola] básica, pusemos as instalações a funcionar e organizámos a escola, pusemos algumas coisas [...] [para] sair daquele marasmo de que “Não há condições [...]!” [...] Estamos sempre disponíveis para apoiar [...] esse trabalho. Penso que esta construção [...] do departamento [...] [do 2.º ciclo] potenciou o trabalho horizontal entre os vários setores.

#### **119. [Mudança de identidade organizacional da escola básica]**

Houve [...] mudanças [...] decididas gradualmente [...] que mudaram a identidade da escola básica [...]. Isso foi [...] parte de uma rotura que [...] procurei gerir com [...] cuidado, [...] a integração maior do 1.º ciclo no funcionamento e no modo de vida da escola, porque estava à parte [...] da escola [básica 2/3] [...]. Tinha [...] o 1.º ciclo como se fosse um [...] nicho. Ia dizer de uma maneira [...] mais agreste: um quisto. Foi assim que foi vista de início.

#### **120. [Redistribuição da oferta formativa no mega-agrupamento]**

[...] [O 1.º ciclo] Ainda [...] era visto como algo forçado [...]. Por outro lado, [...] não podíamos evitar o 1.º ciclo [...], [mas tentar] a criação de uma menor dispersão de níveis etários [...]. E aí lembrei-me de uma etapa em que o David Justino, quando foi ministro da Educação, tentou fazer um ajuste na Lei de Bases para criar os ciclos dos 0 aos 6, dos 6 aos 12 e dos 12 aos 18. [...] Achei [...] mais coerente a escola [básica] ficar só [com] 1.º e 2.º ciclo, até porque alguns dos focos [...] de indisciplina [...] tinham a ver com o 3.º ciclo. Por isso, [...] fomos a pouco e pouco: primeiro, reduzimos o número de turmas, depois deixaram de ter o 7.º e [...], no fim, trouxemos as turmas [3.º ciclo] em bloco para aqui [escola secundária], porque [...] havia espaço. O objetivo principal, além de dar maior coerência ao projeto [...] educativo e reformulá-lo, [...] é [...] criar condições para que a escola básica consiga competir com as escolas concorrentes e captar alunos. [...] Esse trabalho tinha sido feito, porque [...] foi aumentando o número de alunos [...], porque aquela escola chegou a ter menos de cinco turmas do 5.º ano, [...] agora está a sete, oito. [...] Nós precisávamos que a escola fosse capaz de captar alunos [...], apesar do estigma que existia à volta da escola [...].

#### **121. [Avaliação das mudanças introduzidas na oferta formativa]**

[...] Para a escola básica foi sempre visto como uma perda, inicialmente. Mas, [...] os professores [...] afetos ao 3.º ciclo vieram para a [escola] secundária, a maioria estão integrados [...]. [...] Os alunos também se integraram, não têm grande problema, senti porque foi preparado [...] previamente, nós fizemos visitas com os pais, com os alunos. [...] Por outro lado, os professores, primeiro, sentiram perda. Neste momento, aquilo que manifestam de modo direto

para mim – às vezes, [...] procuro auscultando – é um certo agrado porque têm uma escola mais calma, mais estruturada, o trabalho [...] está mais focado e sentem [...] maior satisfação por parte das famílias, maior confiança. [...] Mas é claro que houve uma situação de perda [...]. E eu isso tive de gerir com todo o cuidado. Com esta situação, estamos a mudar [...] o projeto educativo da escola, [...] a recentrá-lo naquilo que é o negócio principal que era o 2.º ciclo, [...] sem esquecer o 1.º ciclo [...].

**122. [Alargamento da área de influência das escolas básicas]**

[...] A escola com maior procura do 1.º ciclo [...], mais de metade dos alunos não são sequer do concelho [...]. Os pais ou os avós é que moram aqui. [...] E, se formos [...] à [...] [escola básica], [...] há uma taxa significativa de alunos que não são da nossa área de influência [...] e nós precisamos de captar esses alunos para que a escola mantenha uma capacidade [...] que lhe dê dinâmica.

**123. [Conceção do projeto de intervenção: colegialidade, negociação e linhas de força]**

[...] Tive que fazer [...] um balanço da atividade. [...] Lembrei-me o quão difícil para mim [...] foi fazer o projeto de intervenção. [...] Isto [...] não é o resultado de uma pessoa só. É o resultado de muitas vontades. E eu não consigo fazer [...] uma coisa prescritiva, mecanicista, burocrática, como se [...] os outros fossem [...] executores sem capacidade de decisão. [...] Eu tenho de ter [...] linhas diretivas principais, mas eu tenho de negociar [...] com os [...] membros da direção, com os membros do conselho pedagógico, [...] que são indicados [por mim] e eu [...] propus sempre dois professores da [escola] secundária, um da [escola] básica para cada departamento, procurei [...] equilibrar [...] a situação. [...] E o negociar não é dizer negociar, não tem de ser só isto. Se for só assim, ninguém aceita isso como negociação, ninguém se envolve e o processo, que é uma construção humana, não dá o salto de qualidade, nem avança [...] de modo [...] consistente. Essa foi a minha preocupação e, [...] à partida, [...] quando entreguei o projeto de intervenção, resolvi: “Eu não vou fazer uma coisa [...] programática”, porque [...] tem de ser só algumas linhas mestras de caráter [...] qualitativo, [...] porque eu tenho de ter margem de manobra para negociar com as pessoas. Eu não quero que as pessoas sintam que [...] estou só a impor aquilo que já lá está, senão não são parceiros [...]. Esta é aquilo que eu sinto como dificuldade, mas aí tem a ver com a minha visão [...] para estes cargos [...] não meramente de uma pessoa só, mas uma pessoa que interage com outras. [...] E eu olhei para o meu projeto de intervenção, [...] fiz [...] críticas [...], disse assim: “[...] É frágil nalgumas coisas, mas eu não posso pôr mais do que isto”. Porque tem de ser construído, [...] porque o projeto de intervenção, [...] se for só para fazer [...] uma comissão administrativa provisória, é preciso fazer um mega-agrupamento [...]. [...] Isso percebo que possa ser um projeto como uma intervenção programática porque é uma intervenção externa para comandar uma missão num determinado momento e sair. [...] Mas esta foi a visão, e, portanto, o projeto de intervenção é importante – nós temos que ter uma ideia – mas devia ser mais um projeto estratégico de grandes linhas e não um projeto operacional, como parece que a lei quase propõe. Porque um projeto operacional [...] é ver o diretor como o aplicador [...] das medidas da administração central, coisa que eu não me vejo [...]. Claro que tenho que fazer alguma mediação, [...] mas isso é como eu vejo [...].

**124. [Mudanças no corpo docente e na cultura da escola básica]**

[...] A partir daí, [...] a comunidade tem de ser chamada a participar, e a nossa [...] tem mudado muito [...]. Por exemplo, [...] quando agregámos na escola básica, [...] reformaram-se quase metade dos professores [...] do quadro da escola [básica] [...], muito daquilo que era a própria [...] cultura saiu. [...] Desses trinta e poucos [professores], provavelmente 10 ou 12, [...] vêm do núcleo antigo, o resto já mudou tudo.

**125. [Mudanças na escola secundária]**

[...] Se nós repararmos, também mudou aqui [escola secundária] imenso nos últimos anos. [...] Isso é uma dificuldade maior, [...] estamos a negociar com pessoas que vão passando, o que acho que é mau, mas não temos alternativa.

**126. [Cultura como técnica de gestão]**

[...] Costumo [...] dizer [...] que [...] sou uma pessoa tímida [...], não gosto de estar [...] à frente de toda a gente, faço o que tenho de fazer, mas não gosto. No entanto, [...] reconheço que é [são] [...] importante[s] alguns aspetos simbólicos e tenho [...] esquecido [...], mesmo que [...], pessoalmente, me custe, [...] procuro fazer [...] esse [...] acolhimento das pessoas, a integração, as receções, as cerimónias simbólicas de prémios. [...] Mesmo quando há [...] uma tendência na organização para viver o dia-a-dia e esquecer isso, eu volto a insistir e as coisas são organizadas, embora nem sempre eu tome o protagonismo [...] porque [...] também não o quero [...], quero que sejam outros [...] a fazer esse trabalho, até para ter não uma pessoa, mas vários polos. [...] Essa parte cultural, identitária muitas vezes, é [...] importante para definir o modo de estar da escola. Ela dá suporte ao resto em termos de algumas coisas e, por isso, alimento [...] essa situação.

### **127. [Cultura e resultados escolares]**

[A escola não está orientada] especificamente para isso [resultados escolares], só com esse objetivo puro e duro, [...] mas também tem [...] esse objetivo. [...] [N]este primeiro mandato, [...] a preocupação maior era a integração e a homogeneização do trabalho, [...] o trabalhar em conjunto sem com isso ser um peso [...]. Por outro lado, a continuação da diminuição do insucesso e acertar todas essas estratégias. A etapa seguinte – já tinha pensado nisso e já andamos a tentar, mas não está em primeiro ponto – era requalificar tudo o resto a seguir [...] sem ter nota de referência de exames [...].

### **128. [Centralidade dos resultados e dos exames nacionais]**

[...] Não descurámos isso e procurámos [...] transmitir simbolicamente que isso é importante para nós [...] com aulas de preparação para exames [...]. Mas não foi esse o grande foco. O foco foi mesmo as taxas de sucesso e garantir que não haja aquela multidão de jovens que ficam [...] a repetir anos e que são perturbadores em termos de [...] indisciplina [...]. [...] Essa [...] parte está [...] aferida, já conseguimos taxas de sucesso aceitáveis. A outra parte [...] [melhoria nos exames nacionais] tem de avançar [...] é mais difícil porque vai implicar [...] a alteração do processo de trabalho dos professores com mudanças de lógicas de estar, de trabalhar [...] o processo pedagógico [...] que vai encontrar muitas resistências [...].

### **129. [Seletividade na avaliação interna dos alunos e culturas profissionais]**

[...] Em parte será [...], mas não é total, senão os que vão a exame também tinham que ter boas notas. A verdade é que são seletivas, mas não há um estímulo para notas muito altas. As pessoas [os professores] comprometem-se pouco. [...] É comum não dar notas muito elevadas [...] com medo de que eles [alunos] possam descer muito. [...] Às vezes, os alunos vestiram a pele e o conceito de que também não conseguem fazer mais do que aquilo e, portanto, andam por ali. [...] Porque há sempre [...] uma interação [...] entre este processo. [...] Às vezes também analisava os resultados de exames e dizíamos assim: [...] temos uma média mais baixa, mas os alunos, em média, [...] descem menos que nas outras escolas. Ou seja, são mais baixas, mas mais próximas. [...] Isso é uma coisa [...] construída na representação dos docentes há muitos anos [...] e que ainda não conseguimos desmontar. E eu, enquanto professor, [...] quando tinha [...] [cursos] científico-humanísticos, [...] era dissonante porque [...] dava notas muito boas [...]. Ainda hoje, nos [cursos] profissionais, os colegas dão 10, 11 e 12: “[...] 10, 11 e 12 é aquele que [...] faz o mínimo dos mínimos. Eu quero que eles façam muito mais do que o mínimo!” [...] Não me resigno a que eles só façam o mínimo e [...] estímulo [...] até 18, 19 [...]. [...] Não quero que haja notas baixas. E, depois, eles [alunos] ficam [...] contentes e [...] procuram corresponder porque veem que lhes estou a dar o que considero certo. E, por norma – efeito humano – eles reagem positivamente. Há uma situação ou outra em que não acontece [...], mas a maioria [...] gosta pela positiva, não pela negativa. Mas eu sinto que muitos dos nossos colegas estão focados na visão pela negativa. Eu tenho essa noção e já há algum tempo que questiono, mas, depois, as prioridades vão surgindo e nunca consegui interferir nesse aspeto. [...] Penso que está na altura de nós [mudarmos] – e eu queria [...] usar a avaliação externa como [elemento de pressão].

### **130. [Avaliação externa dos alunos]**

[...] Tem três parâmetros: um é suficiente e bom/bom nos outros. Onde é que é suficiente? Nos resultados escolares. Eu sabia que, dificilmente, podia ser outra coisa, porque tem a ver com as regras que eles têm para aplicar as avaliações [...] com base nos valores esperados. [...] Eles [avaliadores externos] foram buscar não os do ano passado até os dos outros anos anteriores. Até na [...] [escola básica] mesmo no 2.º ciclo, ficámos muito mal. [...]

### **131. [Resultados escolares]**

[...] Se esta [escola secundária] ficava [...] em 300 ou 400 no 3.º ciclo, aquela [escola básica] ficava [...] em 600 ou 700 [...], mesmo tendo ficado [...] com os alunos que queriam ficar lá [...] que, às vezes, eram os melhores ou apenas os mais novos porque os pais tinham medo que eles viessem [...] para uma escola grande. [...] No 2.º ciclo, também [...] os resultados eram [maus]. Portanto, [...] íamos conseguindo fazer algum ganho na cadeia [...] dos ciclos de ensino, [...] íamos conseguindo recuperar alguma coisa. Mas é estranho porque, a nível do 1.º ciclo, nós temos desde escolas muito boas a escolas sofríveis. [...] Por isso, eu também quis focar a escola do 2.º ciclo [...] há um trabalho [...] que se perdia em parte. Porque, se nós tínhamos das escolas melhores do distrito a nível do 1.º ciclo, [...] [os alunos] chegam aqui e vamos quase para o fim do distrito, há algum trabalho a rever.

### **132. [Estratégias de melhoria]**

[...] Focando os professores no processo, [...] desejo que dê um salto. Porque, depois, todo o processo vai-se arrastar por aqui acima [...] [pelo] ciclo. Por outro lado, o nosso processo de trabalho tem [...] de questionar muito os professores. [...] Este ano experimentámos [...] a coadjuvância no 7.º, 8.º e 9.º a Matemática, 90 minutos em cada turma [...] destinado [...] a fazer um trabalho prático, como se fosse laboratorial. Foi o grande investimento que eu fiz porque não temos muitos mais recursos [...].

**133. [Balanço das estratégias implementadas]**

Não se notam grandes resultados. [...] No primeiro período, não se viu grandes diferenças, no segundo período já noto algumas [...]. Também há uma pressão da nossa parte, [...] em termos de questionar o porquê. Não noto diferenças no 8.º e no 9.º porque está metido nas cabeças dos meninos que não vale a pena, que não conseguem. Mas, no 7.º vi um [...] efeito positivo [...], mas falta, além do rigor e do trabalho com que os professores fazem, que eu [...] não posso questionar, porque [...] não estou na sala de aula – em geral, fazem-no, e sinto que fazem [...] um bom trabalho – há uma questão de qualificação dos miúdos, de dizer assim: “Vocês são capazes e [...] não estão a conseguir!” [...] Isto é um trabalho que tem de ser feito. Mas esta é a etapa que [...] temos de caminhar agora [...] que as coisas estão mais calmas [...]. Se houver [...] melhoria consolidada das aprendizagens traduzir-se-á, provavelmente [nos exames], [...] embora os resultados nacionais possam ser alcançados de várias formas. [...] E não discuti se vamos já preparar alunos para exame, [...] mas é um esforço que nós temos de agora olhar. [...]

**134. [Adesão ao projeto da flexibilidade curricular]**

[...] Quando [...] discutirmos a proposta da nova flexibilização curricular, [...] sem nenhuma proposta [central] concreta, [...] diz: “Primeiro, não vou propor nenhuma proposta porque temos de discuti-la.” Mas podemos discuti-la, [...] não só com a [...] administração educativa, mas também com a estrutura interna. [...] Depois, assim que houver algumas indicações, a gente pode abrir o debate [...], mas não tenho, à partida, [definido] “É isto que queremos mudar”. [...]

**135. [Tipologia dos prémios de mérito no mega-agrupamento]**

[...] A excelência tem que ver com o mérito escolar [...]. O quadro de excelência é os resultados escolares, [...] um aluno não pode [...] [ter] problemas disciplinares [...]. Depois, há o quadro de valor. O valor [...] representa, e nós tentamos enquadrar [...] alunos [...] esforçados, que têm valor em [...] qualidades humanas – disciplina, método, dedicação – mas que não conseguem resultados excelentes em termos académicos. [...] Alunos que, por exemplo, [...] não podem ter negativas, [...] não têm notas excelentes, mas que [se destacam] como pessoas, [...] alunos colaborantes com os [...] colegas, que ajudam [...]. Como nós fizemos [criámos] o [aluno] 100% [...]: não tem negativas, não tem faltas, a não ser [...] faltas [justificadas], [...] foi internado, [...] teve de ir ao tribunal [...] ou seja, [...] um aluno que cumpre, basicamente, aquilo que é a sua função na escola: não tem faltas disciplinares, é assíduo, não tem negativas, não conseguiu resultados excelentes, mas [...] tem [...] um[a] [...] mediania [...] relevante para o funcionamento da sociedade. [...] O quadro de valor [...] foi uma tentativa de [...] resposta a outras necessidades e mostrar [...] que interessam [...] bons alunos, mas também [...] boas pessoas, mesmo que [...] não consiga ser [...] excelente aluno, porque [...] tem [...] limitações cognitivas, [...] mas [...] é importante na sociedade. [...] Temos tentado dar essa distinção [...] para chegar a mais alunos porque [...] precisam de receber um estímulo pela positiva e não pela negativa. [...]

**136. [Reconhecimento do mérito: práticas]**

As primeiras festas [...] a gente [...] fazia só para esses meninos [premiados] e para os pais [...] poderem vir. Já tentei fazer nas aulas de receção e vou voltar a insistir para estarem os outros também presentes porque [...] é [...] importante que [...] os outros percebam o que [...], enquanto estrutura, [...] representantes de uma sociedade, valorizamos como mérito. É um valor simbólico. [...] A primeira sessão em que fizemos isso, então com os pais do 1.º [...] e do 2.º ciclo, foi uma chatice [...]. Ficaram [...] zangados. “Então, o meu filho não recebeu nenhuma medalha?” “Não teve mérito suficiente ainda, mas pode vir a receber.” [...] “Se fosse para isto, não vinha e tal!” Mas, o objetivo era [...] mostrar que existem alunos bons, que trabalham [...] e que nós estimulamos, ajudamos e reconhecemos. Os meus colegas ficaram [...] incomodados e eu disse-lhes [...]: “Ok, vamos organizar o processo, [...] voltar a insistir.” Porque é importante que eles percebam que [...] isso é o que nós, enquanto estrutura integrada na sociedade, valorizamos como mérito escolar. Portanto, mas foi só [...] dois anos que a gente começou a [...] a fazer assim. Matutei para [...] chegar a mais alunos e passar a mensagem de outra maneira, não de um modo forçado [...]. Agora, não é [...] uma coisa que dê [...] resultados brutais, porque os [...] prémios são [...] simbólicos. É a medalha e [...] houve uma altura em que [...] tínhamos verba e dávamos alguma coisa [...] relevante, [...] livros ou outro tipo de situações que associem à [...] cultura escolar. Não podia ser [...] somente uma festa, [...] mas depois [...] deixou de ser possível. É evidente que o [...] quadro de mérito tem variado: às vezes, é mais exigente e outras [...] menos [...]. [...] Eu assumo isso como política porque digo assim: “Se forem muito poucos, não tem relevo na comunidade. Se forem [...] em excesso, banaliza”. A gente tem de encontrar um equilíbrio para que, em cada turma, possam aparecer alguns [...]. Porque senão, se forem [...] poucos, não representa quase nada.

**137. [Mérito escolar: a reprodução]**

[...] Eu acho que não tem [...] uma relação [...] direta com os resultados [...] do agrupamento, mas os alunos que recebem os prémios, [...] mesmo quando [...] passam pela fase [...] da puberdade e da adolescência, [...] mesmo que não gostem de exhibir perante os outros [...], [...] ninguém gosta muito de se pôr em biquinhos de pés, como se

costuma dizer, [...] eles apreciam muito e vejo que é normal que os meninos que recebem [prémio] no 7.º, normalmente mantêm-se até ao 12.º. [...]

## **Unidade de contexto C: entrevista coletiva com alunos da escola secundária e passagem pela escola básica no seu percurso escolar**

### **Unidades de registo/Unidades de enumeração (C,138 a C,172)**

**Participantes:** P1 a P10

#### **138. [Ingresso dos participantes na escola básica]**

P4, P3, P6 – 2010/11.

P9 – [...] Acho que entrei em 2009.

P2 – Sim, tu és um ano mais velha.

P7 – Vocês entraram em nove, nós entrámos em dez.

P9 – Não [...], eu sou um ano mais velha que elas. Por isso, entrei em nove, elas dez e vocês onze.

P2 – Não [...], nós entrámos em nove.

#### **139. [Ingresso dos participantes na escola secundária]**

P7 – 2015.

P5 – Vim no 10.º, há dois anos, 2015.

P2 – Catorze.

P4 – [...] Eu vim para aqui [Escola Secundária] no 7.º.

#### **140. [Comparação entre clima da escola básica e da escola secundária]**

P8 – [...] Uma das coisas que eu notei mais quando vim para a escola de cima [escola secundária] em relação à [...] de baixo [escola básica] foi que, na [...] de baixo, havia maior proximidade aos alunos tanto a nível dos professores como dos funcionários. [...] Preocupavam-se [...] se nós tínhamos alguma coisa, havia a preocupação de [...] cuidar [...] de nós; aqui, não, [...] é mais um aluno. [...] Conhecíamos-nos todos [...] uns aos outros.

P9 – Sim, até sabiam [...] os nossos nomes [...]. Aqui é o aluno. [...] Como [a escola básica] era mais pequena era natural que também houvesse mais [atenção]. Eram menos alunos [...]. [...] Quando viemos para aqui, isto era como se fosse um mundo, [...] era gigante. [...]

#### **141. [Manifestações culturais da escola básica]**

P2 – Eu acho que não havia tantas festividades! [...]

P9 – Eu [...] acho que [...] na escola de baixo [...] festejávamos mais, [...] essas cenas. Na biblioteca, fazíamos bué de atividades nesses dias [...]. [...] Carnaval. No Natal, [...] acabava-se por fazer alguma coisa. E [...] aquilo dos crepes [...].

P8 – No Carnaval [...] todos desfilavam. Os miúdos vestiam-se, [além de] mandar umas prendinhas para os pais [...].

P5 – E havia aquelas feiras no bar que [...] as pessoas de Educação Visual faziam [...].

P6 – E [...] no S. Martinho, davam castanhas.

P4 – Juntava os alunos de várias turmas mais vezes do que aqui. [...]

#### **142. [Manifestações culturais da escola secundária]**

P9 – Aqui não há nada disso [...]. [...] A associação de estudantes [devia ter iniciativas]. [...] Não estou a dizer nada contra a associação de estudantes, estou [...] a falar da escola. Mas também eram alunos mais novos, a escola tinha que ter iniciativas. [...] Aquilo era uma alegria. [...] Coisa que aqui não há. É essa a proximidade que lá havia e que aqui não há.

P2 – Aqui, eu vejo-me [isolada]. Uma pessoa encontrava-se todos os dias lá.

P8 – Isso é, verdade. [...]

#### **143. [Atividades de homenagem ao patrono da escola básica]**

P4 – Eu sei que ou este ou da escola de baixo era músico [...].

P9 – Eu acho que o músico era este. [...]

P8 - Foi um compositor.

P7 - Não, [...] o de lá.

P8 – [...] Não sei. [...]

P4 – Eu vou dizer que era um médico. [...]

P8 – Não sabemos quem é, como é que podemos [identificar manifestações]? Podia até ser um senhor que ajudou os pobres. [...]

P9 – Isso é uma festividade que aqui [...] não [existe], mas tinha. Até nos davam bolos [...].

#### **144. [Atividades da escola secundária]**

P2 – Sim, aqui [escola secundária] é a escola ativa. [...] Nós só começámos a apanhar com a escola de baixo quando ficou o agrupamento.

P9 – [...] Mas isso [escola ativa] não é bem uma festividade, é [...] uma atividade dos alunos de desporto [...]. A escola em si não faz nada [...] e manda os alunos fazer. Tudo o que há ou é a associação de estudantes que faz ou então é os alunos.

P8 – É horrível. Não há iniciativa dos professores ou do diretor.

P4 – Ou os de desporto. [...]

#### **145. [Patrono da escola secundária]**

P6 – Não [conheço o patrono].

P2 – Era um músico.

P4 – [...] Era compositor. Esta escola nem sequer tem música! [...]

P2 – Há dias puseram [música] aqui na escola e foram lá as funcionárias [...] mandar pôr mais baixo! [...] Depois não se ouvia no resto do fórum. [...]

#### **146. [Manifestações de homenagem ao patrono da escola secundária]**

P4 – Entregam-se os prémios.

P9 – [...] Isso [prémios] não havia na de baixo.

P5 – Havia [...] essa cerimónia [...].

P2 – [...] Estavam colados por cima da máquina de pagar os cartões. [...]

P9 – Mas, ultimamente, [...] este ano e o ano passado não festejámos sequer o dia do patrono, já pararam de festejar.

P7 – No ano passado houve, sim.

P8 – Eu nem notei.

P9 – Este ano, [...] lembro-me bué bem que não houve. Só se falou nisso porque acho que meteram para aí alguma coisa. E para o ano também não já deve haver nada. [...] Apanharam o ano sem fazer e agora é assim.

P6 – Só veio cá quem recebia sempre. [...]

P7 – E depois é muita preguiça, também. [...]

#### **147. [Dificuldades da associação de estudantes da escola secundária]**

P2 – Nós [associação de estudantes] organizámos, o que não tivemos foi pessoas a inscrever-se. A culpa não foi nossa.

P1 – [...] Tentámos organizar [...] coisas cá na escola pela associação [de estudantes], só que o problema depois é [...] a adesão [...] porque [...] o nosso público [...] nunca adere [...]. E depois é a direção [...], porque eles dizem que sim, [...] mas depois chega a altura e já [...] não pode ser isto e não pode fazer isto. E limitam-nos tanto ao ponto de não conseguirmos [...] fazer nada. E depois começam a dizer que nós não fazemos nada. Mas não é assim tão fácil.

P2 – Para tentar entregar um comunicado, [a direção responde] por exemplo: “Isto já são muitos comunicados [...] seguidos, os professores vão refilar, ter de interromper as aulas deles para ler os comunicados [...]”

P9 – Isso até se compreende. O professor até disse à funcionária “Venha depois!” [...]

P2 – Não nos deixam entregar os comunicados e depois nós não fazemos nada.

P9 – [...] Por os professores serem assim é que eu sei das reuniões na aula anterior a ter que ir [...] e depois não vou para reunião nenhuma. [...]

P2 – [...] O comunicado do Carnaval passou na nossa aula no dia do carnaval antes da hora do almoço, [...] uns dez minutos antes.

#### **148. [Tipo de prémios de mérito na escola básica]**

P4 – Havia pelas boas notas e pelo comportamento

P9 – [...] E o que é que era o prémio [...]?

P7 – Era um diploma.

P8 – [...] E depois quando se participava também em algum concurso dava-se prémios.

P8 – Na escola, [...] davam [...] 15€ para gastares [...] na FNAC.

P5 – Ou [...] bilhete de cinema.

P9 – E havia [...] concursos de escrita [...]. Uma vez participei num de escrita e ganhei [...] para a Bulhosa [...] 15€ para um livro.

P6 - E de leitura.

P2 - Houve [...] um de paleontologia, também.

P1 – Eles incentivavam [...] o estudo, [...] apostavam em concursos que nos incentivavam a estudar, a fazer [...] coisas para termos mérito. Havia um concurso de Francês, [...] um grupo de Paleontologia [...] que ia a vários concursos, em Estremoz e tudo.

P7 – [...] Fotografia, também.

#### **149. [Prémios de mérito na escola secundária]**

P3 - Aqui não há nada disso.

P4 – A escola de baixo tem muito mais coisas.

P7 – É verdade. E era muito mais chamativa aos alunos [...]. Eu acho que isso [...] acontecia porque era uma escola mais próxima [...], uns incentivavam os outros e íamos fazendo isto. Aqui, não.

P1 – E chega mais depressa às pessoas. Aqui, eles afixam [...] na Biblioteca, ninguém sabe.

P7 – É verdade. Lá ia-se com mais frequência [...]. [...] Aqui não há nada.

P2 – Se bem que eu deixei de ir [...] à biblioteca porque estava sentada numa mesa: “Venham fazer os trabalhos!” Tu dizias “Olá, pessoa do lado” e já estava a senhora [funcionária] a vir “Shhh”.

P1 – Eles não apoiam nada.

#### **150. [Mudanças com a criação do mega-agrupamento]**

P9 – [...] Aposto que [...] agora, na escola de baixo, mesmo para os que ainda lá estão da primária e do 5º e 6º, já não deve haver nada destas coisas.

P2 – [...] Essas coisas [...] foram cada vez menos depois de juntarmos com o agrupamento. Eles cada vez fizeram menos.

P7 – É verdade. E este agrupamento é muito mais beneficiado que o de baixo. Muito mais. [...]

P8 - Eu notei que as t-shirts da escola mudaram. Foi a única coisa que eu notei.

P2 - As t-shirts da escola mudaram, as folhas de teste também. [...]

#### **151. [Mudanças com a criação do mega-agrupamento: homogeneização da cor]**

P5 - Pintaram a escola de cor diferente e começaram a pintar tudo de azul...

P2 – Puseram [...] bonequinhos a correr.

P5 – Não [...] foi só isso. As coisas já estavam pintadas, pintaram de cor diferente para ser a cor aqui da escola [...] azul e a nossa cor era verde e laranja [...]. Azul, agora está tudo azul.

P9 – Mas aquilo já não está azul. Já voltaram a pintar [...].

P7 – Não, [...] está azul [...]. Antes era verde, lembrás-te?

P2 – Pois, [azul] era a cor [...] do logotipo [da escola secundária].

P8 – A escola de baixo era laranjinha.

#### **152. [Mudanças com a criação do mega-agrupamento: acesso à escola]**

P1 – E também é uma questão de acesso [...], se tínhamos alguma dúvida, [...] algum problema era só dirigirmo-nos à escola de baixo. Depois, quando os agrupamentos agregaram, [...] em termos de acesso tornou-se [...] mais difícil. Por exemplo, tínhamos que ir à secretaria resolver algum problema [...], costumava ser lá na escola de baixo. Nós tínhamos que sair da escola, muitas [...] vezes nem podíamos [...] porque éramos menores de idade [...], tinham que ser os nossos pais, tínhamos que dar a volta e subir para a escola [...].

P5 – E não havia D. Maria. [...]

P2 – Havia [secretaria] e depois tiraram para pôr aqui. [...] Duas das senhoras da secretaria, uma está a trabalhar nesta secretaria e outra está na direção. [...]

#### **153. [Mudanças com a criação do mega-agrupamento: redução do público da escola básica]**

P8 - A escola de baixo ficou mais deserta.

P9 – Agora está completamente deserta.

#### **154. [Mudanças com a criação do mega-agrupamento: mobilidade dos professores]**

P4 – Não [...] é no sentido de [não haver alunos] é [...] no sentido de professores que davam aulas na escola de baixo também davam aulas na escola de cima.

P3 – Os próprios professores queixavam-se porque tinham que andar de escola em escola e era uma viagem muito grande, tinham que andar carregados com as malas, [...] os livros, [...] os computadores [...].

P5 – [...] Nem tinham tempo de intervalo, chegavam sempre atrasados.



P3 – Alguns professores nem queriam, nem gostavam de vir para aqui.

P5 – Acho que [...] não foi positivo para eles. [...] Era o que estavam a dizer, eles tinham que vir sempre supercarregados de um lado para o outro, chegavam atrasados às nossas aulas ou às aulas daqui pelo percurso que tinham que fazer – e eles têm mais coisas para fazer no intervalo sem ser deslocarem-se de uma escola para a outra, tinham que comer.

P7 – Nem podiam aproveitar o seu próprio intervalo para ir à retrete.

P3 – Era uma situação ridícula: [...] a minha diretora de turma no 9º ano dava-nos História, éramos a direção de turma dela e era a única aula que ela dava aqui nesta escola, de resto era tudo na escola de baixo. Logo, nós conseguíamos falar com ela as duas vezes que tínhamos História por semana, de resto ninguém a via. [...] Tínhamos problemas e não conseguíamos resolver, faltas para justificar e não conseguíamos justificar.

P7 - Mas eram mais raros [professores da escola secundária a lecionar na escola básica].

P9 – Esses davam menos.

#### **155. [Mudanças com a criação do mega-agrupamento: uniformidade de manuais escolares]**

P2 – Os livros passaram a ser comuns, [...] não [...] todos, [...] só alguns. [...] Eram [...] três livros [...] comuns, os outros não eram. [...]

#### **156. [Mudanças com a criação do mega-agrupamento: os equipamentos]**

P2 – Também, [...] desde que eu andei no 5º até [...] ao 8º, não tínhamos sítio para fazer [educação física], o ginásio não funcionava. Assim que nos agregámos aqui, de repente, havia obras, [...] dinheiro para obras, [...] dinheiro para isto, [...] dinheiro para aquilo. [...]

P1 – Mas nunca arranjaram. [...]

P9 – Toda a gente daqui vai ter aulas para lá e [...] continua sentado a conversar.

P8 – Aquilo tem condições horríveis, tem pó por todo o lado, até nos coletes.

P7 – [...] A culpa é dos auxiliares.

P2 – [...] Não era seguro, [...] não nos podíamos aproximar daquilo, mas no espaço de um mês eles puseram lá umas coisas dentro a dizer que estavam a fazer obras e [...] ficou seguro, apesar de haver [...] pedaços da parede a cair.

P1 – E o que é ridículo é que não há dinheiro para arranjar o pavilhão da escola de baixo, mas depois há candeeiros [...] no fórum [da escola secundária] que custam 258€ e cadeiras no laboratório que custam 100 € cada uma.

P4 – Eu não acredito nessa das cadeiras, [...] são horríveis.

P2 – O dinheiro não faz as coisas melhores [...].

P7 – [...] A escola de cima é muito mais beneficiada do que a escola de baixo. Juntaram-se e a escola de baixo [...] foi esquecida, já nem querem saber, é só a de cima [...]. Este diretor não liga nenhuma à de baixo.

#### **157. [Equipamentos da escola básica]**

P5 – [...] [A escola básica] Está [bem equipada].

P7 - Tem um computador por sala.

P8 - E funcionam.

P3 – Sim, vê-se que tem tudo [...].

#### **158. [Equipamentos da escola secundária]**

P3 – [...] Vamos a olhar à volta e a escola relativamente nova já tem o teto a cair, não há computadores...

P9 – Mas essa escola não tem futuro.

P8 – [...] Na escola de baixo há computadores.

P9 – [...] Mas aqueles computadores não dão.

P7 – São melhores do que estes, que não existem.

P2 – Pois, os computadores estão lá desde que foi feita aquela escola e acho que já estavam lá antes disso.

P1 – Aqui está tudo por uma questão de estética. Em vez de nos facilitarem o estudo, estão mais preocupados com a estética da escola que ajuda, mas não ajuda assim tanto. [...] No bloco de química, há uma sala cheia de computadores que ninguém usa. Qual é o sentido que faz?

P9 – [...] Não percebo porque é que não temos AIB [Aplicações Informáticas B] nesta escola.

P1 – Há computadores por todo o lado.

P2 – Não podem estar todos estragados. [...]

P7 – Estão quase todos.

P2 – Então, porque é que eles ainda estão lá? É para a estética!

P4 – É para dizermos que temos.

#### **160. [Relações entre alunos na escola básica: violência e estratificação]**

P2 – [...] Eram muito boas ou [...] muito más ao ponto de ir pessoal parar ao hospital.

P1 – Eu lembro-me no 5.º ano - a primeira vez que eu entrei na escola – houve - acho que [...] no início do ano - uma luta tão grande que havia sangue por todo o lado [...].

P8 – Foi com facas [...].

P2 – [...] Foi por causa de uma rapariga, foi parar os dois rapazes e a rapariga ao hospital.

P9 – Mas, isso é a escola antigamente. [...]

P7 – Depois, as coisas mudaram, ficaram melhores. No ano em que entrei não era nada assim. [...]

P1 – Mas havia uma certa hierarquização na escola [...]. Havia aqueles que eram mais conhecidos, [...] mais populares [...] que [...] tinham a ideia de que mandavam na escola e que eram [...] alguém lá dentro. Por exemplo, havia um grupo de meninas negras, que [...] achavam que mandavam na escola. Nós nos sentíamos desconfortáveis em ir a certo local porque elas estavam lá, [...] mandavam olhares e [...] aquilo era como se fosse um espaço delas e [...] não nos podíamos aproximar.

P2 – Eu cheguei a vê-las, [...] estavam dois miúdos a lutar - dois pequenos do 5.º ano, deviam ter [...] meio metro cada um – e [...] tentavam separar e [elas diziam] “Não separa, [...] deixa andar!” Depois, perguntava-se aos miúdos porque é que eles estavam a lutar e era: “[...] Elas disseram que tínhamos de lutar.”

P9 – Eu acho que aquela escola, já foi bué [...] mau, havia facadas [...].

P2 – Então, nós apanhámos as facadas.

P1 – Até por aquilo que se fala na rua.

P2 – Não nos podemos esquecer que fecharam uma parte da escola porque [...] o segurança [...] não parava de apanhar pessoal lá atrás a fazer coisas indecentes.

P7 – Aonde? Aqui? Ou lá?

P2 – Não, [...] lá em baixo, naquela zona do mato.

P7 – Ah, já sei. [...]

P8 – [...] Era perigoso como quem diz, [...] podiam pôr alguém a vigiar.

#### **161. [Relações entre alunos na escola secundária: indisciplina e violência]**

P7 – [...] Agora, está muito bom e esta está a ficar pior. Batem-se todos uns aos outros, só dizem asneiras. É horrível.

P9 – Isso também há aqui, [...] há em todo o lado.

P7 – [As meninas negras] Vieram para cá e acham que são as rainhas da pancada.

P2 – [...] Aqui [...] a escola é tão grande que tu não notas. [...]

P9 – Claro que notas. Sempre que há confusão são sempre os dois grupos delas.

P7 – Depois vieram cá acima, levaram uma porradona e calaram-se. É verdade.

P4 – Andam assim, com cenas.

P9 – [...] Não me lembro nada disso. Acho que naquela escola era tudo um mar de flores.

P4 – Não, aqui luta-se semanalmente.

P9 – Acho [...] que é muito pior esta. [...]

P7 – Sim, esta é muito pior que a outra.

P4 – Não, as lutas são piores.

#### **162. [Melhoria do clima da escola básica]**

P9 – Também nunca percebi porque é que tinham aquilo [...]. Não podiam arranjar aquilo? É que aquilo parecia sei lá o quê. [...]

P6 – Mas fazíamos casas fixes.

P4 – Era bué giro. [...]

P7 – Era bué engraçado para lá estar. Aqui, não, [...] é uma porcaria. Aqui, se eu quiser lá brincar, ainda há tempo para voltar para a sala.

P1 – Mas isso já foi muito pior, por aquilo que diziam na rua, pelo que as pessoas falavam. As pessoas mais velhas, os nossos pais diziam que [...] era uma escola horrível. Até quando nos perguntavam “Ah, andas em que escola? Andas na [...] [escola básica]? Ih, que escola tão má!” [...]

P9 – Sim, pelo que também já ouvi da minha tia, [...] está muito melhor. Melhor não sei, mas pior não está.

P5 – Está melhor do que na altura.

P2 – Agora piorou outra vez. Tiraram os mais velhos todos de lá.

P1 – Não estava totalmente melhor, continuava má, mas estava progressivamente a melhorar, sem dúvida.

P7 – Estava melhor do que esta neste momento. [...]

P2 – E quando começou a sair aquele pessoal [...] do 9.º ano, não veio cá para cima muito [...] porque não era obrigatório o 10.º, 11.º e 12.º.

P6 – Nem acabaram o 9.º ano, se calhar.

P2 – Saíram todos e [...] os que ficaram lá já não arranjavam [...] problemas e quando havia problemas o pessoal ia separar. Agora, este pessoal saiu de lá. [...]

P4 – São miúdos e crianças mal-educadas. [...]

**163. [Funcionamento da escola básica]**

P1 – E há uma coisa que a [...] [colega] acabou de dizer [...] que se compreende imenso: é que na escola de baixo há do 1.º ao 4.º ano e depois é até ao 9.º. [...]

P8 - Era, agora é até ao 6.º.

P1 – Então, eles não juntam os miúdos do 1.º ciclo aos miúdos do 2.º ciclo. Não é só o bloco [diferente], é durante os intervalos, não juntam. E isso diz qualquer coisa sobre o tipo de ambiente que há naquela escola [...].

P4 – Eles têm intervalos a horas bué estúpidas.

P9 – Não, mas eu acho que faz sentido.

P2 – [...] Em todas as escolas, as aulas deles são mais pequenas, simplesmente porque eles são miúdos. [...]

P9 – Eu também acho que [...] faz sentido: porquê misturar miúdos do 9.º com miúdos do 1.º ano?

**164. [Impacto da transferência do 3.º ciclo para a escola secundária]**

P7 – Mas agora não acho que faça sentido uma escola daquele tamanho só para alunos do 5.º e 6.º ano.

P8 - E de 1.º, 2.º e 3.º ciclo.

P1 – Eu também não entendo por que puseram tanta gente [...] aqui.

P7 – Sim, mas eles não estão nos intervalos juntos, entendes? Chega uma altura em que o 5.º e o 6.º têm a escola toda para eles. Não faz sentido.

P2 – E depois as turmas aqui, do 7.º ao 9.º, são enormes.

P1 – Uma diferença que se nota aqui [...] é desde que veio [vieram] – ia dizer uma coisa má – os rapazinhos e as meninhas [...] da escola de baixo [...] o ambiente tornou-se completamente diferente. Isto que era suposto ser uma escola secundária, [...] ter um ambiente [...] onde [...] sentíamos que estávamos a crescer ainda mais do que [...] na escola de baixo, vão-nos juntar com miudinhos que se juntam com pessoas [...] mais velhas, que têm outro tipo de maturidade, [...] há um choque.

P7 – Depois há aquele como ontem, queria bater no professor. [...]

P9 – [...] Eu acho que devo estar a exagerar, mas [...] deve ser para aí oito ou nove turmas [...].

P6 – Do 8.º e 7.º, estás a exagerar à mesma.

P1 – E sabe como é que nós notamos mais isso?

P9 – Devem vir três de lá de baixo, já havia para aí umas quatro daqui!

P2 – Não, vêm quatro de lá [...], vêm imensas [...]. Aquilo era até ao G [...] ou H. Agora acho que vai até ao I.

P1 – Uma coisa que notámos agora [...] foi: nós organizámos o torneio de futsal e havia várias equipas de [...] miúdos do 5.º ano [...] e de 7.º ano a quererem-se inscrever. Mas, depois, [...] o resto [...] eram pessoas do 10.º, 11.º e 12.º. [...] Não podíamos pôr a jogar rapazes de 13 anos, 14, com pessoas de 18, 19, 20 anos. [...]

P2 – Ou pessoas do 8.º que tinham, tipo, 17.

P2 – Não, mas tivemos mesmo isso.

**165. [Sugestões para a reestruturação da oferta formativa das escolas]**

P1 – [...] Isto continue [apenas] uma escola secundária.

P7 – Acho que [o 3.º ciclo] deviam ir para a escola de baixo, [...] estavam mais acolhidos [...].

P2 – Não todos, [...] porque não cabem lá todos [...]. Metade [...]. Acho que agora querem trazer o 5.º cá para cima.

P7 – Mas continuar até ao 9.º.

P9 – Eu não estou [...] a perceber uma coisa. [...] Não houve uns anos em que mudaram os horários do 3.º ciclo? [...]

P7 - Houve.

P9 - Então, porque é que voltaram?

P6 – Sim, [...] sair meia hora mais cedo para...

P7 – Não, esse não, tinhas mais tempo de almoço, saías mais tarde.

P2 – Continua no 3.º ciclo.

P9 – Continua?

P2 – Acho que sim.

P4 – Era na altura em que nós saíamos ao meio dia e meia em vez de à uma da tarde.

P1 – [...] Uma coisa compreensível é que estejam cá os nonos anos porque eles estão numa fase de transição para o secundário. Vão aprendendo como é que as coisas funcionam, como é que o ambiente é.

P5 – Sim, isso faz sentido.

P1 - Mas ter aqui miúdos do 7.º ano, que ainda agora entraram no 3.º ciclo, juntamente com pessoas que já estão a acabar o secundário, é um choque enorme. [...]

P4 – Não estamos já a ver ou não. [...] Eles foram excluídos da escola de baixo.

P3 – Eu acho que podia continuar [...] 7.º ano lá em baixo. [...] Mas eu agora olho para miúdos do 7.º e parecem-me que estão para aí no 5.º. [...]

P6 - Choque! [...]

**166. [Regras na escola básica: vestuário, maquilhagem, afetos]**

P2 - Agora, sim, a da maquilhagem e dos abraços.

P1 - O que é que isso tem a ver com a abordagem à disciplina?

P9 - Não nos podíamos abraçar [...] na escola de baixo porque a diretora não gostava [...].

P6 - Lembro-me que não podíamos usar maquilhagem.

P2 - Até que viemos todas maquilhadas.

P10 - [...] Isto aconteceu comigo. [...] Eu uma vez estava a dar um abraço a um colega meu e apareceu a diretora e não gostou muito da situação e acabou por repreender: "Vocês não deviam estar a fazer isto aqui porque é uma escola".

P4 - Que indecente! Abraços?

P2 - Que horror! Que blasfémia!

P10 - Que não se podia ir maquilhada para a escola, [...] nem de chinelos, nem de calções, mas, sobretudo, maquilhagem não era permitido.

P1 - Até que os alunos fizeram uma [...] manifestação - as alunas - e, no dia seguinte, foram todas maquilhadas para a escola. Deve ter sido no nosso 8.º - não, eu muito era mais pequena.

P2 - [...] Foi no 7.º.

P9 - [...] É por isso que eu não sei de nada disso.

P4 - No 7.º já não estavas lá.

P1 - [...] Foi uma coisa tão bonita! [...] Toda a gente se juntou e parecíamos palhaços. [...]

P2 - Não foi um com as calças para baixo?

P1 - Foi uma reação geral! [...] A palavra passou de boca em boca.

P9 - Foi um movimento social.

P1 - Exato. [...]

P2 - Agora só me lembrei da professora [...] [diretora] quando fizeram [...] graffitis.

P6 - [...] Ela mandou pintar a parede toda.

P2 - Ela mandou pintar a parede toda, mas queria deixar o "Maria" gigante no meio.

P10 - Isso era muito bom, quando existia aquela parede para pintar.

P6 - [...] Ela disse: "Agora, podem fazer graffitis!" Deixou fazer graffitis e depois pintou tudo.

P7 - [...] Ela não gostava, nem beijinhos de meninos e meninas [...].

P2 - Abraços.

P6 - Não permitia essas coisas, intimidades.

P1 - Também é porque ninguém se conseguia aproximar dela porque ela tresandava a perfume. Ela passava e deixava um cheiro [...], o patcholi? [...]

P10 - [Regras] Ridículas. [...]

P2 - Abraços? Por amor de Deus!

P1 - [...] [As regras] não mudaram nada!

P7 - [...] Éramos nós [...] que fazíamos o clima, [...] não era por essas regras que ia mudar alguma coisa.

P9 - Exato.

P7 - Era diferente, era muito melhor, eu acho.

P4 - A outra escola é mínima, eu não queria voltar para lá [...].

P2 - lá, era bué gira.

P6 - Eu gostei bué de andar lá.

P4 - Eu gostei de andar lá [...].

**167. [Diferenças nas relações: proximidade vs isolamento]**

P1 - Uma coisa que se nota é que, quando andávamos na escola de baixo, todos os dias víamos aquele amigo. [...]

Aqui na escola eu fico sem ver os meus amigos durante três ou quatro dias até os encontrar outra vez.

P2 - Não sei onde é que eles estão, em que pedaço da escola é que eles estão.

P5 - Há pessoas que nós não vemos durante uns bons dias. [...]

P9 - Isto era só pessoas com praticamente 20 anos.

P4 - ... bué crescidas.

P1 - Até a maturidade [...] da escola de baixo comparando com esta era totalmente diferente.

P8 - Na escola de baixo havia as madrinhas da turma [...].

P10 - Isso era bué bom.

**168. [Diferenças na relação entre alunos e professores]**

P3 - E os professores, também.

P9 - Sim, os professores [...] e a proximidade que eles tinham connosco [...].

P7 – Aqui, chegávamos cá e sentíamo-nos completamente perdidos. [...] Pelo menos, eu [...] sentia-me superperdida, não conhecia nada, não conhecia ninguém.

P6 – Não, [as relações] ficaram igual.

P2 – Eu não senti tanto isto porque ninguém sabia de nada, na escola tudo estava em obras. Então, estávamos todos perdidos ao mesmo tempo.

P7 – Não, eu agora sou restrita à minha turma, não quero saber do resto. [...] Lá, na escola de baixo era diferente.

P1 – [...] Os professores tinham uma diferente abordagem quando andávamos na escola de baixo [...] não eram tão rígidos. E, então, nós passámos de uma coisa que era assim muito amistosa, muito soft, muito familiar para um choque enorme. Quando chegámos cá, isto [...] é assim e pronto!

P7 – As pessoas nem queriam saber se estavas confortável ou desconfortável com a situação [...].

P6 – [...] Nesta escola, é cada um por si. E agora safem-se. [...]

P5 – Ninguém está cá para fazer amigos. Pelo menos, os professores.

P7 – Sim, os professores nem querem saber. [...]

P2 – Há professores na escola de baixo que eu [...] vou cumprimentar. [...] Aqui, há professores que nunca mais quero ver. [...]

P1 – Em contrapartida, havia professores como a [...] de Espanhol. Nós ficámos com o contacto dela [...] e ainda falamos com ela. [...] É uma coisa completamente diferente.

P4 - [...] Quando me entregava as composições, perguntava-me o que era aquela palavra.

P1 – Acho que existe [...] falta de contacto. Não temos onde nos agarrar, enquanto lá tínhamos sempre algum sítio.

P2 – [...] Lá, [...] por exemplo, para falar com os professores fora das aulas também era fácil!

P4 – Porque estavam todos na sala de professores.

P2 – É, ir à sala de professores. Aqui, ou estão na sala de professores, ou estão no bar ou estão [...] noutra sala, ou [...] andam a passear em volta da escola ou [...] foram todos para a direção [...]. [...] Eu não consigo encontrar um professor fora de aulas, aqui.

#### **169. [Diferenças na relação entre alunos e funcionários]**

P9 – [...] Para já não falar que as funcionárias também [...] -, mas nós perguntamos onde é que estão os professores e mesmo assim nem elas sabem.

P2 – Na escola de baixo elas sabiam: “Ah, está no bar!”

P6 – E elas, se nos virem, não interagem connosco.

P7 – E acham que são as rainhas daqui. E mandam.

P6 – [...] E acham que só porque têm um curso não sei do quê [...] [podem mandar]. Sim, elas dizem: “Olha que eu tenho um curso!” [...]

P2 – A mim nunca me fizeram isso.

P9 - [...] A mim nunca me disseram isso. [...]

P6 – Claro que elas são rudes.

P1 – Mas [...] há um problema: [...] nós valorizamos [...] o trabalho das funcionárias cá na escola. [...] Apesar de elas serem funcionárias, [...] fazem parte do funcionamento da escola e sem elas [...] grande parte da escola não estaria a funcionar, por exemplo, a abertura dos blocos, vigiar as salas.

P2 – [...] Ninguém está a dizer isso. Falta limpar lixo ao lado de um caixote do lixo e ela [funcionária] vir refilar contigo porque não estás a limpar o lixo, tira-te a vassoura da mão e continua a limpar o que já estavas a limpar [...].

P1 – Quando é que fizeram isso?

P2 – No dia da campanha [para as eleições da associação de estudantes]. [...]

#### **170. [Interação dos alunos com o diretor]**

P3 – [...] Nós [...] temos que estar aqui para aprender e o diretor quer [...] saber da escola, [...] não [...] dos alunos em si. Eu quero saber as ideias dele, como ele acha que funciona sem se preocupar com que se realmente funciona. [...] Ele mete as regras e há coisas que não funcionam e ele não está [preocupado]. Eu acho que este ano, se vi o diretor duas vezes, foi muito. Ele não tem qualquer interação com os alunos. [...] E acho que para um diretor [...] ele precisa de saber em que escola [...] está, como é que as coisas estão a correr. Eu não acho que tenha qualquer voz nesta escola.

#### **171. [Participação dos alunos na escola: a avaliação externa]**

P1 – Não, mas [...] depende. [...] Não temos um grande papel cá na escola, pode parecer que o diretor não se preocupa, mas é verdade que o diretor convoca reuniões com delegados [...]. Ainda há pouco tempo houve uma reunião [...] com a associação de estudantes porque [...] houve [...] uma avaliação externa [...].

P9 – Vocês foram entrevistadas [...].

P1 - Mas uma coisa que me surpreendeu [...] é que ele nos preparou para a reunião. Era suposto darmos a nossa opinião [...] e ele deu-nos [...] um documento com tudo sobre a escola e [...] as informações todas [...].

P9 – Isso era do interesse dele.

P2 - Eu acho que ele estava preocupado [...] com a própria imagem.

P7 – Porque será? Ele tinha que parecer bem [...].

P1 – Eu nem sequer li.

P2 – Eu não ia ler aquilo, tinha 50 páginas!

P9 – Por isso, a escola precisa de uma direção nova [...].

P7 – Eu acho que nós temos um papel [...] superimportante que é [...] tornarmos a escola minimamente [habitável], [...] haver [...] regras mesmo que criadas por nós [...]. [...] Ela [P3] tem razão que o diretor mete regras e nem sequer nos conhece. [...] Mas acho que esse é um dos [...] objetivos e [...] não temos cumprido muito.

P9 – Eu sou [...] do conselho geral e eu acho que o diretor, às vezes, passa por mim e nem sabe quem eu sou.

P4 - A sério? Ai, quem me dera. Ele passa por mim: “Olá, [...]!”

P8 – Quando não se esquece de aparecer. [...] Com [...] alunos de vários cursos, veio um [...] de cada curso [...], até veio uma aluna da escola de baixo falar [...] sobre a escola. Eles perguntaram-nos como é que era a escola, o diretor esteve lá preocupado! Não esteve na reunião toda [...].

P1 – Isso eu não sabia.

P7 – Estava lá alguém, além dele? [...]

### **172. [Críticas à direção]**

P2 – [...] Alguém aqui já tentou alguma conversa sobre alguma coisa que fosse [...] com a vice? É que eu uma vez, tentei falar com ela.

P1 – Vocês sabem quem é a vice, sequer? [...]

P7 – [...] Eu tenho muito a criticar a essa professora [...].

P1 – [...] É uma professora [...] inacessível. Nós temos um problema na associação de estudantes [...]. [...] Somos todos da mesma turma, [...] não podemos estar todos a ir para a associação porque não temos horário [...]. Então, [...] temos que deixar uma folhinha lá em baixo [indicando] quem é que pode ir buscar a chave. Na folha só podem estar quatro pessoas [...]. E, mesmo assim, [...] muitas vezes [...] não conseguimos ter lá ninguém e queixam-se [...] que não podemos [...], que não está lá ninguém, que não conseguem resolver dúvidas, [...] acham que somos inacessíveis. [...]

P2 – Eu fui à subdiretora com [...] fotografias e o cartão, emprestavamos o cartão e ela dava-nos a chave. Eu ainda não tinha acabado de falar, ela já estava a gritar para a minha cara. Mas é que não é gritar, é gritar literalmente para a cara da pessoa. Ela pôe-se muito perto e grita muito alto.

P7 – Eu gostava mesmo que ela viesse [...].

P9 – Mas isso eu não percebo [...]. [...] Durante as aulas, claro que têm aulas. Queriam que fizessem como o ano passado, [...] faltavam às aulas e ficavam lá...? No ano passado, e todos os anos, [...] havia sempre gente que faltava às aulas para ficar na associação de estudantes. É que, no intervalo, vocês têm a obrigação de ter aquilo aberto, todos os intervalos.

P2 – Não conseguimos.

P9 – Mas isso tem que ser. [...] O meu papel é muito grande, mas vai deixar de ser ao que parece estão a querer correr comigo mais cedo do que deviam [...] do conselho geral.

P1 – Eu nunca disse isto, mas já estou um bocadinho farta de ser presidente de uma associação de estudantes.

P2 – Eu estou farta da associação de estudantes. [...]

P4 – Eu acho que muita gente está.

P9 – Demitam-se.

P1 [...] Não é fácil como parece. Nós temos essa responsabilidade tão grande e depois temos tantas limitações [...] sem termos culpa de nada.

P9 – Não façam promessas que não podem.

P1 – Falta-nos autorização para fazer tudo. Precisamos de autorização.

## **Unidade de contexto D: entrevista coletiva com professores da escola básica que transitaram para a escola secundária**

### **Unidades de registo (D,173 a D,227)**

**Participantes:** P1 a P3

### **173. [Perfil do participante]**

P1 – [...] Assisti à constituição do mega-agrupamento, [...] mas eu não segui [...] o mesmo percurso [dos outros participantes] – o meu [...] foi faseado [...] porque [...] tive aulas aqui [escola básica], depois comecei a ter uma turma

na escola secundária. No ano seguinte, já tive grande parte das turmas na secundária e [...] uma aqui, [...] por opção, porque eu tenho uma ligação [...] forte [...] a esta escola, não só porque [...] foi uma das primeiras escolas [...] em que fiquei efetivo, [...] mas [também] como titular de [...] projetos, nomeadamente a constituição de uma equipa - estive à frente da equipa do PTE – isso fez com que [...] participasse [...] na construção [...] de um sistema de comunicação [...] e a articulação com [...] o Ministério para que esta escola ficasse dotada [...] de equipamentos. [...] Participei desde a instalação dos videoprojectores [...] à [...] de computadores em todas as salas, do melhoramento [...] da rede, da instalação dos quadros interativos, fomentei a formação. [...] E colaborei [...] com as direcções [...] que por aqui já passaram e [...] isso [...] é uma das razões que faz com que ainda esteja ligado, [...] apesar de não ter componente letiva aqui [...].

**174. [Valores na escola básica: inclusão, abertura e interação com a comunidade]**

P1 – [...] Quando eu aqui cheguei, [...] a imagem da escola e o corpo docente era [...] mais estável [...] e o tipo de população escolar já estava [...] bem definido. E até havia [...] estigma em relação à [...] população escolar. [...] Este agrupamento, [...] esta escola, [...] era uma escola cujos valores, a tradição, a imagem era de integração. [...]. Não é que esse fosse [...] um princípio ou uma vocação natural da escola, mas [...] tinha-se tornado já um percurso natural. [...] Foi uma escola que sempre valorizou esta vertente de integração de outras comunidades, [...] uma escola muito aberta e [...] receptiva a projetos de integração. Nunca faltaram [...] parcerias com o centro de saúde, vinham fazer vacinas, [...] o rastreio dentário, [...] articulações com a CPCJ, [...] parcerias com equipas de solidariedade social, [...] ações umas pontuais, outros [...] mais prolongadas no tempo. [...] A escola não tinha só essa população difícil, também trabalhava [...] para colmatar as dificuldades [...] no meio social onde eles estavam integrados. Portanto, é natural que o projeto, [...] sempre que se definiam prioridades [...], era equacionado: nós trabalhamos para estes alunos, [...] não trabalhamos para os alunos [...] [de outra escola]. Aqui [...], dentro de toda a heterogeneidade, havia uma homogeneidade, há muitos alunos com dificuldades, [...] havia muitos alunos com SASE [...]. E depois [...], aí há uns [...] sete ou oito anos, [...] começámos a assistir a uma viragem aqui na própria população escolar. [...]

**175. [População escolar e critérios de definição da rede escolar]**

P1 - E, se nós pensarmos que [...] a rede escolar é [...] flutuante e tem a ver com interesses e decisões de órgãos competentes superiores [...] que definem [...] que naquela rua até ao número quinze vão para a escola [...] [α], do dezasseis para aqui vêm para aqui, os meninos de [...] [localidade A] ficam na [...] [escola β], mas [...] também podem vir alunos [...] da [...] [escola β]. Depois, assistimos a um momento [...] de viragem, [...] há [...] uns seis, sete anos, [...] no sentido da integração em agrupamento [vertical], [...] quando a população escolar foi alterando.

**176. [População escolar da escola básica]**

P1 - [...] Era, inicialmente, constituída por bairros, [...] socialmente problemáticos, de populações [...] flutuantes, como o bairro [...] [A] que tem muita emigração [...] do Brasil, [...] América do Sul, países de influência espanhola – venezuelanos [...], muitos brasileiros – [...] o bairro [...] [B] com muita população escolar de Cabo Verde e de outras proveniências de África. Havia também as populações [...] de [...] [local x] que vinham para aqui. Entretanto, foi construída uma escola [...] em [...] [local y] que começou a acolher [...] alunos.

P3 – [...] Se começamos nos anos 80 até aos anos 90 [...] entraram nesta escola dezasseis turmas de 5.º ano, [...] vindas, fundamentalmente, dos bairros sociais. [...] Este grupo era muito homogéneo em termos de ser um grupo difícil de tratar vindos de bairros problemáticos. E aí a escola era uma – de 80 a 90.

**177. [Nível de carência da população escolar da escola básica]**

P1 - [...] Tem havido alguma diferença na população escolar. [...] Inicialmente, [...] os alunos apoiados pelo SASE eram uma percentagem muito elevada. Dava conta de que [...] havia [...] uma população carenciada [...]. Hoje [...], a gente olha para uma turma e vê sete, oito alunos [...] com subsídio A e B – e, na altura via-se numa lista de alunos da turma, [...] que era quase metade, uns tinham A, outros tinham B [...].

**178. [Prioridades e objetivos da escola básica]**

P3 - [...] Nessa altura, o nosso grande objetivo foi combater o abandono escolar. A partir de 90, [...] começou a haver menos alunos [...]. [...] A resposta [...] nunca foi no sentido de eliminar, mandar para a rua, [...] pelo contrário, [a prioridade era] tirar os alunos do bairro para a escola e, portanto, era natural que muitos desses problemas se passassem aqui. [...]

P3 – [...] Nessa altura [...] tivemos [...] várias alunas grávidas, adolescentes. Eram muitas, todos os anos, duas, três tínhamos esses casos...

P2 – E nessa altura o projeto de educação para a saúde [...] teve [...] um papel muito importante [...] devido a essas situações de gravidez precoce de muitas jovens.

P3 – [...] A escola [...] trabalhou como uma unidade de apoio e não de exclusão.

P2 – [...] Há três fases na escola, que é quando a escola vem [...] de uns barracões [...] aqui em cima [...] e chegámos a ter nessa altura [...] 42 turmas só de 5.º e 6.º ano. [...] Talvez no princípio dos anos 90. [...] Quando há [...] o programa de extinção das barracas e a construção dos bairros sociais, nós ficámos [...] com quatro ou cinco bairros que vinham todos para cá. E aí [...] começam [...] a surgir os problemas de abandono escolar, de indisciplina, [...] e [...] tivemos de redefinir as nossas estratégias e os nossos objetivos. [...] Essa foi [...] uma época [...] difícil, mas também [...] nos fez crescer [...] enquanto professores [...] e [...] pessoas, porque estávamos [...] perante uma realidade [...] muito forte, éramos professores, assistentes sociais, encarregados de educação, éramos tudo.

#### **179. [Estratégias para a inclusão, integração e combate ao abandono]**

P2 – [...] Havia alunos que ficavam aqui desde as oito da manhã até às quatro, cinco da tarde. [...] O espaço-escola passou a ser o quotidiano deles. [...] Isso funcionou assim: nós tínhamos dois turnos, [...] havia amigos do bairro, da rua, que estavam no turno contrário, então eles ficavam aqui porque era aqui que tinham os amigos deles [...]. Isso [...] ajudou a que eles se integrassem na escola. Depois, houve uma colaboração estreita entre os diversos órgãos da escola e a comissão de proteção de crianças e jovens.

P3 – Mas, à parte disso, a escola implementou vários projetos, [...] que onde agora funciona aquele ATL, criámos [...] vários ateliês: uns, na parte de música, outros de trabalhos manuais, de desenho [...]. [...]

P2 – Tipo, uma sala do aluno [...] que tinha, [...] tv cabo e tudo, com vários canais [...].

P3 – [...] Eles não ficavam [...] ao abandono, estavam sempre integrados num determinado projeto.

P2 – E tínhamos [...] a biblioteca, que é um centro de recursos, [...] na altura era bastante avançado para o que existia aí.

P3 – Existia uma ludoteca, [...] eles faziam fila para entrar. Adoravam. Tinham jogos, estavam sempre 20 a 25, era [...] ao pé da biblioteca. [...] Tudo isto foram projetos que foram tornando apetecível estar na escola.

#### **180. [Culturas profissionais: coesão e solidariedade]**

P2 – [...] Quando foi criado [...] o 3º ciclo [1992/1993], uma parte dos professores [...] eram [...] do 2.º ciclo que acabavam por lecionar também o 3º ciclo. E os outros [...] que chegavam [...] à escola [...] para os grupos disciplinares do 3º ciclo, [...] facilmente se integraram [...] e assumiram [...] como causa o combate ao abandono escolar. [...] De modo que não houve um choque.

P3 – [...] Formou-se aqui um grupo [...] muito unido, muito familiar, digamos, [...] que [...] não existia em nenhuma [escola] como existia nesta [...]: coesão, solidariedade com os colegas, entreajuda [...].

#### **181. [Partilha das orientações na escola básica]**

P2 – [...] Há aqui uma dualidade porque nem todos [...] concordávamos com as diretrizes [...] dos órgãos de gestão. [...] Mas [...] o facto de haver essas divergências e discussões em termos pedagógicos e de organização da escola, [...] nunca [...] [pôs] em causa [...] [a] autoridade do presidente do conselho diretivo, nem [...] a dignidade dos órgãos de gestão da escola. Portanto, [...] houve situações de conflitualidade por discordância da forma como era combatido principalmente o problema da indisciplina e do abandono escolar, mas essa conflitualidade nunca gerou a incompatibilidade com os órgãos de gestão.

#### **182. [Avaliação dos alunos]**

P2 – [...] A avaliação dos alunos também tinha em conta os fatores sociais, [...] porque a retenção, por si só, [...] chegava a um ponto em que [...] seria um fator impulsionador do abandono escolar. Então, [...] fazíamos uma gestão [...] pedagógica em termos de ciclo.

P3 – Já nessa altura alguns diziam: “Então, isto passam todos?” [...]

P2 – Sim, não podia ser de outra forma. [...] A avaliação ter um caráter seletivo iria levar a um abandono precoce de muita gente, [...] era um aumento do abandono escolar, de indisciplina e, socialmente, era lançá-los para a marginalidade.

#### **183. [Constituição do agrupamento vertical]**

P2 – [A criação do agrupamento] Foi administrativa, [...] não houve [consulta à escola].

P3 – Foi administrativa. Nós [...] éramos [...] a única escola que não estava agrupada e foi administrativamente.

#### **184. [Integração do 1.º ciclo no agrupamento vertical]**

P2 – [...] Esse agrupamento de escolas do 1.º ciclo à nossa [escola] teve um caráter [...] de gestão dos processos administrativos. E foi sempre respeitada a cultura do 1.º ciclo, [...] não houve uma subjugação dos seus princípios, não nos imiscuímos [...] na sua prática pedagógica [...]. Eles faziam parte do conselho pedagógico, tinham uma voz ativa, [...] mas nunca houve a ideia de querer impor os nossos princípios aos princípios deles [...]. Havia procurar e receber de um lado e de outro, [...] o que de melhor cada um teria a dar. É evidente, que nestes processos quando há



integração, quem é integrado fica sempre com um pé atrás, [...] porque pensa que vai ser subjugado [...]. Mas, isso foi uma coisa que também passou rapidamente [...].

P3 – Nessa altura, embora o 1.º ciclo só devesse ter no conselho pedagógico um representante, optou-se por ter um representante por cada escola no [conselho] pedagógico. [...]

#### **185. [Instabilidade no agrupamento vertical em 2006]**

P3 – 2006, [...] com a entrada da [ministra da educação] Maria de Lurdes Rodrigues. [...] Não era para constituir [um novo órgão de gestão], estava eleito um conselho executivo e [...] em pleno mandato [...] ainda tinham, pelo menos, um ano de mandato para cumprir. [...] Tinham sido eleitos no [ao abrigo do] 115 [DL 115-A/98, de 4 de maio] [...]. [...] Ele [conselho executivo] acaba sendo demitido na sequência da contestação que fizemos à implementação dos ATL [Atividades de tempos livres].

#### **186. [Tensões internas na implementação da “escola a tempo inteiro”: entre a lei e a vontade dos atores]**

P2 – [...] Todos os professores terem [tinham] de ir [...] às escolas do 1º ciclo depois de as aulas terminarem, das três às quatro.

P3 – Todos os professores, com exceção de dois [...]. Das três às cinco. [...] E teve contestação. A escola contestou em bloco [...] meses a fio [...]. [...] As idas ao 1.º [...] [ciclo] foi [n]o primeiro ano da [ministra da educação] Maria de Lurdes. É a escola a tempo inteiro.

P2 – Espera aí uma coisa. Não era o que ele [presidente do conselho executivo] queria [...].

P3 – Queria, sim, porque foi votado.

P2 – Não concordo plenamente com o que [...] [P3] está a dizer. Ele [presidente do conselho executivo], apenas, aplicou o que estava na lei.

P3 – Mas muitas outras escolas não aplicaram. [...]

P2 – O que estava na lei era que os professores do 2.º e 3.º ciclo, [...] podiam ter no seu horário de trabalho a deslocação ao 1º para garantir a escola tempo inteiro. Ele apenas [...] quis cumprir o que estava na lei.

P3 – Quis cumprir sem ter ouvido a comunidade [...] na escola. Houve uma reunião de todos os conselhos executivos [...] do concelho. E os únicos que votaram a favor da implementação desse projeto foram [dois] [...], no concelho inteiro [...]. A outra solução é [...] contratar pessoas para essas atividades, [...] porque, de facto, eu não [...] conseguia [...] preencher esse espaço [...] na componente não letiva, no [artigo] 79 [do Estatuto da Carreira Docente].

P2 – [...] Eu não tenho bem claro no meu espírito. Mas penso que a contratação de pessoal só estava contemplada na lei no caso de a escola não ter recursos para garantir essa implementação. E, na opinião do presidente do conselho executivo [...], a escola tinha recursos para o fazer. Agora, [...] quem era o responsável pelo cumprimento ou não da lei? Era o presidente do conselho diretivo. Não era eu que fosse ouvido e que manifestasse uma opinião em contrário. [...] E o que estava na lei – eu não posso garantir – [...] era isto e foi nessa base que ele implementou. Agora, se podia ter seguido uma estratégia ligando-se a todas as escolas do concelho [...], isso aí eu desconheço o que [...] se passou e que poderia ter feito [...] já que era uma tomada de decisão de todos os conselhos diretivos.

#### **187. [Reações à “escola a tempo inteiro”]**

P3 – [A escola] Reagiu [...]. Começámos a não ir, dávamos as nossas aulas aqui e [...] utilizávamos [...] o artigo 4.º. Posteriormente, [...] pusemos a questão ao sindicato. Ele [P2] nunca pôs porque [...] era um dos três beneficiados que não ia ao 1.º ciclo. Ele, [e] a de Música [...].

P2 – Porque é que eu era beneficiado? [...]

P3 – Porque não ias. Era um benefício. Eu tinha de me deslocar [...]. [Eram] Duas horas. Eu ia à segunda feira [...] a uma escola onde não sei trabalhar com miúdos até ao 4.º ano [...], depois do horário escolar, aquilo não era atividade nenhuma. Era deixá-los fechados na mesma sala onde estiveram o dia todo para fazer trabalhos de casa, que eu nem sequer sei orientar. [...] E, então, optei, das duas vezes que lá fui, [...] por ir para o campo. Também não tinham grande campo, mas tinham baliza que se conseguiu improvisar.

#### **188. [Aumento da contestação à “escola a tempo inteiro”]**

P3 - [...] Depois disso, [...] começou a sair na comunicação social [...]. [...] Todos os que foram [...] para essas atividades deixámos de ir. Depois, fizemos quinze dias de greve a todas essas atividades. Houve muitos reflexos [na comunicação social]. [...]

#### **189. [Tentativas de resolução do conflito]**

P3 – [...] Em janeiro [2006], o presidente do conselho executivo, [...] reuniu-nos na sala do aluno, à noite, dizendo que, depois de várias reuniões com o diretor regional - que foi ele até que acabou por o demitir, quer dizer, eles criam a lei, mas depois demitiram -, [...] finalmente, essas atividades iam acabar.

#### **190. [Auge do conflito]**

P3 - [...] Como [as atividades] nunca mais acabavam, nós iniciámos esse processo de contestação, terminando [...] no dia 7 de março [2006] com uma greve geral do agrupamento. [...] A escola fechou a 7 de março. Nessa tarde fomos recebidos pelo diretor regional, éramos vários e o diretor regional pediu três: fui eu, a [representante do] [2.º ciclo] e a [...] [representante] do 1.º ciclo.

#### **191. [Solução do conflito]**

P3 - A partir daí, [...] apareceram logo recursos. [...]

#### **192. [Demissão do conselho executivo]**

P3 - [...] Na sequência, ele [presidente do conselho executivo] soube que estava demitido, [...] indicavam uma comissão administrativa provisória via internet. De manhã, ao abrir [a escola], estava indicada essa comissão.

#### **193. [Contestação à demissão do conselho executivo]**

P3 - Mas, nessa altura, apesar da contestação [...], também existe um abaixo-assinado de todos os professores desta escola, [...] contestando essa demissão. [...] [A escola] [...] não [foi ouvida]. [...] Até a [...] [futura diretora] assinou. [...] Porque [...] aparecer uma comissão administrativa provisória sem qualquer razão, ainda restando um ano de mandato [do conselho executivo], não [queríamos] [...].

#### **194. [Relação da comissão administrativa com o agrupamento]**

P3 - [...] [A relação] foi péssima. [...] A [...] [presidente da comissão] entrou aqui tipo general. [...] Aquela comissão durou um ano porque as fraturas entre o trio, [...] a [...] [presidente da comissão], ele [...] [P2] e a de Físico-Químicas, [...] ela conseguiu instalar na escola um clima [...] pouco amigável. [...] Tinha as funcionárias a chorar pelos cantos porque ela destratava-os [...] e correu mal, [...] muito mal.

P2 - [...] É evidente que esse período da [comissão administrativa] não correu bem [...] devido ao relacionamento dela com as pessoas. Era uma pessoa que tinha dificuldades de relacionamento e que dizia "Não!" sempre [...]. [...] Mas, em termos da organização da escola, eu acho que ela trouxe [...] uma melhoria significativa [...]. [...]

#### **195. [Realização de eleições no agrupamento vertical]**

P3 - No ano seguinte [2008], havia eleições, ela [presidente da comissão] quis fazer uma lista e a oposição fez outra. Eu vim aqui sexta-feira [...] ao [...] [P2] [porque], nesse segundo ano, o [...] [P2] também estava nessa [...] comissão provisória. [...]

P2 - [...] Eu já falo sobre a situação porque não temos a mesma visão do assunto. Mas, [...] houve duas eleições [...].

P3 - Sim, houve. [A primeira] Foi para [...] para eleger o conselho executivo. A segunda foi para eleger o conselho geral que elegeu o diretor porque, entretanto, a lei mudou. O 115 [Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio] foi à vida [...] [substituído pelo DL nº 75/2008, de 22 de abril].

#### **196. [Erros da comissão administrativa provisória]**

P2 - [...] Eu estou a dizer que houve duas eleições porque houve uma primeira eleição, que eu já não sei precisar para que é que era, em que ela [presidente da comissão administrativa] comete um erro estratégico porque, para fazer parte das listas, tinha que se ter um professor de cada ciclo. [...]

E, nesse primeiro ano, ela tinha a escola na mão. [...]

P3 - [...] Foi [...] [para o] conselho geral provisório [transitório].

P2 - [...] Ela [presidente da comissão administrativa provisória] tinha uma lista e [...] nessa altura tinha a escola na mão, [...] com a minha ajuda, é evidente. [...] [Eu] tinha um bom relacionamento com ela [...]. [...] [Ela] cometeu um erro estratégico ao arranjar um erro no processo administrativo da organização da outra lista e impediu-a de ir às eleições. Claro que, se ela tivesse ganho as eleições - que ganhava, de certeza - [...] a [...] [futura diretora] já não tinha capacidade [...] de reaparecer e ter-se constituído como oposição durante o resto do tempo. Ela foi agravando as suas relações e [...] depois disso [...] eu fui substituir um colega ou uma colega, já não me recordo, e ela comete uma série de erros de relacionamento com as pessoas, entra em incompatibilidade com as pessoas, comete erros [...] durante o processo eleitoral [...] a ponto de chamar as pessoas lá acima para votarem nela [...] que levaram [...] a que ela acabasse por ser derrotada pela [...] [futura diretora]. [...]

P3 - Erros, não. Ilegalidades, que é diferente.

#### **197. [Mandato da diretora: acalmia das tensões internas]**

P2 - Ela [diretora] é uma pessoa com personalidade forte e [...] essa personalidade [...] esteve presente durante o seu mandato. De modo que ela tinha [...] uma gestão controlada da escola. Havia uma abertura. [...] Quando ganha as eleições, [...] a primeira coisa que faz é chamar-me para o lado dela para resolver [...] umas situações [...] pendentes relativamente à avaliação do desempenho e [...] acabou por integrar toda a gente [...]. [...] Ela não tinha

[...] nenhuma oposição significativa em relação à forma como [...] conduziu [...] o agrupamento durante o período em que esteve [...] no exercício de funções. [...]

P3 – E ela fez bem isso: acabou com os conflitos, chamando todas as pessoas a colaborar. Esta escola, que agora está [...] com ar meio degradado, não existia. E colaborávamos todos de tal maneira foi a construção desta coisa que até [...] houve pessoas a fazer as cortinas da escola. Aquelas cortinas que estão por aí, azuis, cor de laranja e verdes, horríveis, mas [...] era a marca. E correu bem [...]. [...]

#### **198. [Reações à ideia de mega-agrupamento]**

P3 – [...] Houve imensa oposição [à criação do mega-agrupamento]. Também [...] fizemos chegar à câmara [municipal] imensos abaixo-assinados contra o mega-agrupamento [...] porque foi construir um projeto, uma escola que funcionava para integrar um mega onde se perderam valores [...].

P2 – [...] Não acreditávamos na eficácia de uma gestão afastada das pessoas, da escola, dos alunos, dos pais.

P3 – Não [era simples moratória], era contra a ideia de mega-agrupamento.

P2 – Era contra a ideia, a moratória não ia resolver nada [...]. [...] É como se isto fosse uma gestão [...] anónima, [...] sem a presença constante, quotidiana, apercebendo-se dos problemas, dando uma resposta imediata às situações [...]. E aquela proximidade, com conflito ou sem conflito, [...] que existia entre os órgãos de gestão e os professores, os alunos e os pais, [...] com a constituição do mega-agrupamento, deixava de ser possível efetivar-se. [...]

#### **199. [Início do mega-agrupamento]**

P2 – A primeira [...] sensação que ocorreu logo com as primeiras reuniões do conselho pedagógico foi que [...] tinha sido enganado porque podiam [...] funcionar dois conselhos pedagógicos [...]. E na boa fé nós aceitámos [...] integrar os dois num só. [...] Ficaram os dois conselhos pedagógicos só que no mesmo espaço e na mesma hora. [...]

#### **200. [Primeiras mudanças na nova organização]**

P2 - O que é que deu logo para perceber? Que aquela transição que nós pensávamos que íamos fazer, [...] não se efetivou porque, de imediato, [...] deixou de existir [...] os princípios que orientavam a nossa escola e [...] passou imediatamente a ser implementado os princípios de uma escola secundária, a cultura de uma escola secundária com princípios que estavam longe daqueles [...] com que nós trabalhávamos aqui [...] essencialmente, na base de uma avaliação formativa [...].

#### **201. [A caminho da homogeneização]**

P2 - [...] Passou a ser essencialmente uma avaliação sumativa com um conjunto de regras que, [...] se podem fazer algum sentido com alunos de 17, 16 anos, já não são exequíveis de se aplicar em 10, 11 anos. Ou seja, houve uma uniformização dos princípios da cultura do secundário a todos os níveis, a partir de cima, [...] passou a ser a cultura de todo o agrupamento. Como se isso fosse o significado de unidade [...]. [...] Notou-se [...] logo ali que tínhamos sido enganados quando nos propuseram juntar, para ser mais fácil, a integração e [...] a articulação [curricular]. [...]

P3 – Foi o desmoronar de um projeto. [...]

#### **202. [Alteração das regras de transição dos alunos]**

P3 – Nós tínhamos [regras] específicas, [...] muito mais flexíveis.

P2 – [...] Às vezes, nós também conseguimos controlar [...]. E daí que [...] no imediato isso não se traduziu [...] numa contrariedade porque nós vínhamos com uma determinada cultura e continuámos a utilizá-la. Nas regras de transição também acabávamos por uma maneira ou por outra [conservá-la]. Nunca dei por que tivesse havido aí uma situação real de conflito. Agora, [...] eram os princípios orientadores, porque as nossas regras de transição enquadravam-se num princípio pedagógico orientador que [...] deixou de fazer sentido [...] [porque] aquelas regras de transição não encaixavam nos princípios [...] que nós trazíamos [...]. Mas isso só se veio a notar [...] um pouco mais tarde. Mas essa não me parece que tenha [...] sido uma situação de conflito porque há sempre maneira de resolver a situação.

#### **203. [Conflitos entre culturas de escola]**

P3 – Mas houve [...] conflito [...], por exemplo, no estabelecimento de regras que nós tínhamos [...] [no] GAPA – Gabinete de Apoio Permanente ao Aluno – e que lá em cima [escola secundária] se chamava NIA (Núcleo de Intervenção e Apoio). [...] A coordenadora [...] [do NIA] vinha cá um dia [...] semanalmente, [...] à 6ª feira, e as regras começaram a ser diferentes. Nós, por exemplo, dentro das salas de aula, quando não havia aulas, eles [os alunos] ficavam na sala, um professor [...], como tínhamos computadores em todas as salas, implementava uma atividade. Portanto, não havia o imediato ligar dos telemóveis que passou a ser quando houve esta junção. [...] Eu fiquei muito espantada quando entrei numa sala para fazer uma atividade e a colega que vinha a sair, [...] da [escola] secundária [disse]: “Ah, eles estão calados.” “Estão calados?” Quando eu entrei, estavam todos de telemóvel e foi uma luta imensa para que a atividade [se desenvolvesse] porque eles contestaram, [...] queriam estar com o telemóvel. O NIA da [escola] secundária era este modelo. [...] Desde que estivessem [...] calados e com os telemóveis, tudo bem. [...]

Aqui [escola básica], como tínhamos recursos [...], os alunos tinham outra atividade e escolhiam. Por exemplo, podiam projetar filme, tínhamos computador em todas as salas com internet a funcionar sempre.

#### **204. [Mobilidade dos professores]**

P3 - [...] Houve [...] professores que não gostavam nada e que se revoltaram [...] em ter aulas aqui em baixo e lá em cima. E os professores aqui, do 3.º ciclo, que iam dar as aulas lá em cima não gostavam dessa situação e andaram contrariados, embora, atualmente, [esteja resolvido].

#### **205. [Significado da transferência do 3.º ciclo para a escola secundária]**

P3 - [...] A maneira de resolver o problema [...] [que era] o calcanhar de Aquiles da [...] [escola básica] foi: agarramos neste bloco [3.º ciclo], passamo-lo para cima, são nove, dez turmas, o que corresponde a umas dezenas largas de professores e acaba-se a contestação. Portanto, ficam dissolvidos no meio daquela.

#### **206. [Critérios de avaliação dos alunos]**

P2 - [...] Estava aqui a recordar-me que uma situação que eu acho estranha foi que a transição dos alunos [...] era discutida no conselho pedagógico, os critérios a adotar, em que condições o aluno para além de ter duas ou três negativas [...], - [...] os critérios não foram sempre iguais - mesmo que fossem iguais, eles eram discutidos e [...] passados para os professores e [...] para os diretores de turma porque vinham do conselho pedagógico.

P3 - E vinham dos grupos, primeiro. Os grupos reuniam e estabeleciam. Depois, esses princípios iam ao [conselho] pedagógico. O [conselho] pedagógico discutia e devolvia aos grupos.

#### **207. [Ausência de discussão dos critérios de avaliação e transição]**

P2 - [...] Estava-me a referir a critérios específicos de avaliação, o que é que [...] íamos atender para a transição [...] se o aluno tivesse três ou quatro negativas, portanto, a inserção social, as retenções, [...] que também estão lá no projeto curricular do agrupamento. [...] Agora, estão lá, num parágrafo [...], mas isso [...] nunca é falado. Portanto, está no papel. Não é uma coisa viva [...], discutida, [...] analisada, mantemos isto, vamos passar isto para os professores [...] terem consciência desses critérios específicos que estão para além dos critérios do grupo disciplinar [...] para que os tenham presentes quando vão decidir sobre a transição ou retenção de um aluno. Portanto, esses aspetos da avaliação [...] limitam-se a ficar no projeto curricular [...], podem ser aplicados ou não, [...] mas não há um incentivo, [...] uma chamada de atenção [...]. Dizer “Oíçam lá, existem estes critérios, prestem atenção, tenham-nos presentes!” [...]. Eles foram aprovados, estão lá, tens de lá ir ler para os aplicar. E, [...] nos documentos que vêm dos coordenadores dos diretores de turma remetem-te, quando muito, para o projeto curricular de Agrupamento, quando as coisas, na minha ótica, e era isso que aqui era feito, as coisas são discutidas, mesmo que se esteja a repetir o mesmo do ano passado. Mas ela tem de estar viva [...] em cada um de nós para [...] podermos tomar uma decisão e [...] criar [...] um certo fio condutor entre todos os conselhos de turma [...]. E aí [...] foi-se perdendo esta capacidade de diálogo. Portanto, foi-se perdendo e ao ir-se perdendo acabámos [...] por entrar na onda [...]. [...]

#### **208. [Diluição das estruturas intermédias da escola básica]**

P2 - Quando nós fomos integrados naqueles megadepartamentos, [...] deixámos de ter uma voz ativa porque ninguém nos ouvia, [...] os próprios coordenadores não estavam minimamente interessados em nos ouvir porque éramos uma minoria, [...] não éramos um par [...]. [...] É verdade que foi o [...] [diretor] que teve a iniciativa de fazer este departamento [do 2.º ciclo]. Mas, até lá, nós [...] íamos lá [...] não íamos participar em absolutamente nada nas reuniões.

P3 - Era mais ou menos um faz de conta.

P2 - Íamos falar de coisas que não nos diziam minimamente respeito. E quando [...] queríamos expor as nossas ideias, “Sim está bem, mas não...”. As coisas não passavam porque [...] éramos a minoria [...]. E isso criou um grande mal-estar [...] entre nós, tanto mais que [...], quando surgiram os testes comuns, [...] cada coordenador de departamento dizia uma coisa [...], não havia uma linha coerente [...].

#### **209. [Contradições pedagógicas dos testes comuns]**

P2 - E quando se preocupavam muito em dizer que [...] era para dar objetividade à avaliação, para a tornar mais clara, [...] se eu me puser no papel de um pai, diria assim. “O professor de Matemática diz que tem um teste comum por período e que vale 30%. O de Português diz que faz dois e vale 40%. O outro vale 50% do teste e só fazem um teste por período e o resto são fichas de trabalho. [...] Então, [...] para um encarregado de educação que esteja atento, [...] e que se preocupe com o percurso escolar do filho e como é que [...] a avaliação dele é feita, [...] qual a imagem que estava a ser passada [...] quando na escola a preocupação é que todos fizessem o teste à mesma hora, no mesmo dia, igual para todos, [...] que é o mais antipedagógico que pode existir porque [...] não há aqui respeito pela diversidade de aprendizagem, do ritmo de aprendizagem de cada aluno. Já não digo de cada um, mas de cada turma, das diversas turmas [...].

**210. [Contradições dos “critérios de avaliação”]**

P2 - [...] Sentimos muito na pele aqui quando [...] levávamos [...] os critérios sem ponderações, éramos obrigados a pôr ponderações, quando vão além do projeto curricular do Agrupamento, porque [...] [este] diz “Pelo menos 15% para as atitudes e valores”. Pelo menos 15%, quer dizer que pode ser 20%, 25%, 30%, 35% ou 40%. Mas [...], impõem 20% só, contrariamente também ao que está no projeto curricular de agrupamento. [...]

**211. [“Colonização” da escola básica pela escola secundária]**

P2 – Não, nada [de vantagens], só perdas. Nada, absolutamente nada.

P3 - Não, não.

P2 - Fomos colonizados [...]. [...] Houve uma colega que utilizou a palavra “colonizados” e é [...] a que se ajusta àquilo que aqui aconteceu.

P3 – É.

**212. [Exemplo de “colonização”]**

P2 - [...] Até [...] na elaboração dos horários [...]. Sempre, nesta casa [escola básica], os horários foram feitos [...] a pensar nos alunos, mas também nos professores, [...] temos que ter professores [...] disponíveis e contentes. Os alunos não eram prejudicados por haver ajustamentos nos horários de modo a satisfazer os professores [...]. Claro, se isso acontecesse não havia alteração. Mas, deparamos com uma situação que é a de funcionário público: entras às 8 e saís às 16 [...]. [...]

P3 – Estendeu a todo [mega]-agrupamento.

P2 – [...] Nós temos a possibilidade de organizar, da parte da tarde, os horários de modo que seja possível os professores virem cá o mínimo – duas tardes ou três no máximo [...]. Ali [escola secundária] não existe essa preocupação. Vens as tardes que saírem lá do programa [...]. Nem que venhas cá numa tarde uma hora só, uma hora num dia.

P3 – Uma hora num dia ou duas horas.

P2 – [...] Também não culpo a equipa de horários por isso porque são três que fazem duzentos e não sei quantos horários [...], não têm, de facto, [...] capacidade humana para poder pegar em duzentos e tal horários e procurar [...] “melhorar este, [...] vem aqui às dez horas e depois vem aqui às três da tarde”.

P3 - Mas podia delegar.

P2 – Se reforçar a equipa de horários [...] e trabalhar [...] esta escola – os nossos horários não têm nada a ver com aqueles.

P3 – [...] Fazia os horários [específicos].

P2 – Exatamente e isso [especificidade da escola básica] não é atendido, nem é visto, nem é compreendido pelo diretor. Ele não compreende isso porque acha que tu recebes para trabalhares não sei quantas horas e trabalhar das 8 às 4.

P3 – [...] Se trabalha pior do que atendendo às características de cada professor [...], era possível continuar a equipa [...] a fazer os horários [...] da [...] [escola básica] e outra equipa fazer os horários da secundária. [...]

P2 – Não sei se dá para fazer isso porque não sei se o programa dá para trabalhar em dois computadores diferentes, mas o que dá é os reajustamentos serem feitos por duas equipas diferentes.

P3 – Dá para fazer porque, no ano de transição, assim foi feito.

P2 – Mas eles utilizam um programa diferente.

P3 – Não interessa, passaram a utilizar um programa diferente [...]. [...] Tanto que foi possível tê-los feito até há dois anos [...]. [...]

**213. [Necessidade de lógicas de pluralidade e diversidade]**

P2 – A pluralidade organizacional, das faixas etárias das pessoas que a compõem, das idades dos alunos, dos ciclos, também não é visto, não podes estar a tratar com miúdos de 10 anos ou de 7 da mesma forma que estás a tratar com miúdos do secundário [...]. Não lhe podes exigir o mesmo; até podem ser mais responsáveis, mas não têm a mesma maturidade, a mesma capacidade de resposta e entendimento das questões.

**214. [Alterações recentes na estrutura intermédia da escola básica]**

P2 – [...] Hoje temos um departamento que engloba todas as disciplinas do 2.º ciclo, todos os grupos disciplinares. [...] É o departamento do 2.º ciclo [...], tem os grupos disciplinares: Português, História, Inglês, Matemática, Ciências, Educação Visual, Educação Tecnológica. [...]

P3 – Voltou um pouco à [...] [escola básica]. [...]

P2 – [...] Conseguimos este ano que houvesse um chefe de equipa para Ciências e outro para Matemática [...].

**215. [Alterações na distribuição de serviço na escola básica]**

P2 - Conseguimos [...] que os professores que dão duas disciplinas tivessem duas horas no horário para as reuniões de TED [trabalho de equipa disciplinar]. [...] Nestes dois anos, [...] conseguimos [...] criar outras condições [...].

**216. [Alterações no funcionamento]**

P2 - [...] Temos uma reunião de chefes de equipa por mês, na 4.<sup>a</sup> feira a seguir ao conselho pedagógico, que não tínhamos até aqui. Nessa reunião, eu chamei, para além dos chefes de equipa, a bibliotecária e um membro daqui da coordenação [...]. E também vai estar presente nessa reunião a coordenadora [...] do 1.º ciclo para podermos [...] fazer [...] articulação entre o trabalho [...] realizado e dar [...] continuidade pedagógica.

**217. [Descentralização no interior do mega-agrupamento]**

P2 - E chegámos a consensos em relação à gestão da escola, dentro dos limites que [...] temos para gerir e [...] tomar decisões e [...] organizar atividades [...]. Ou seja, [...] é como se fosse um miniconselho pedagógico que nós temos aqui [...]. [...]

**218. [Reforço da participação]**

P2 – E [...] vamos defendendo as nossas posições. Agora temos uma voz ativa, coisa que até aqui [não tínhamos]. Podemos não fazer valer a nossa voz, mas [...] aquilo que nós pensamos podemos pôr à discussão. Pode não ser aprovada, podem estar em desacordo com o que nós pensamos [...], mas, pelo menos, [...] temos a nossa visão, temos uma voz ativa no [conselho] pedagógico e isso deve-se única e exclusivamente ao diretor. Portanto, foi uma iniciativa dele, [...] não fomos nós que exigimos porque nem sequer pensámos que isso seria possível.

**219. [Fundamentos das alterações: redução de conflitos]**

P2 – [...] O próprio diretor disse que sentiu a nossa insatisfação por irmos para aquelas reuniões que não nos diziam nada, aonde não nos podíamos fazer ouvir e [...] foi uma resposta que ele encontrou para a nossa insatisfação. Pronto, é também uma forma de apaziguar os ânimos mais exaltados. Nunca estivemos tão bem como agora!

**220. [Desgaste profissional dos professores]**

P3 – [...] Estou tão cansada!

**221. [Insatisfação com equipamentos da escola secundária]**

P3 – [...] No início deste ano, [...] fui levada para uma escola onde as aulas são dadas [...] como no século XIX. [...] No século passado, [...] na [...] [escola básica], tínhamos já tecnologia que nos permitia diversificar as aulas. Lá em cima [escola secundária] é apenas expositivo, não há um computador, não há onde escrever um sumário, o sistema funciona às vezes nalguns sítios. [...] Eu posso ter [...] a aula preparada, mas, quando chego à sala, não a posso realizar ou porque falta a ligação do projetor ou porque sou eu que tenho de levar o meu próprio computador porque não existe [...]. É a frustração completa. As minhas aulas [...] são uma porcaria, é um debitar de teoria com uma fichazinha porque, de resto, o edifício arquitetonicamente [lindo] [...], mas o resto nada funciona. Não temos equipamento informático, não temos projetores, não funcionam. Como noutra dia, levei o trabalho a fazer, mas, quando cheguei à aula não podia ligar. [...] Isto dá uma insatisfação tão grande que [...], ontem mesmo, pela primeira vez, ia a subir aquela rampa e eu que não falto há três anos, que não meto um único atestado, apeteceu-me voltar para trás e disse: “Vou meter atestado!” E estou numa tristeza profunda com o funcionamento daquela escola porque nada [...] é apelativo. Que aula apelativa é para um aluno [...] que tem [...] um professor a debitar-lhe [a matéria]? O que é isto? Não é nada! [...]

**222. [Insatisfação com regras da escola secundária]**

P3 – Mas depois confrontam-se com regras [...] completamente absurdas que é o exemplo da bata: toda a gente tem de usar uma bata no laboratório. Eu não uso bata, nem marco falta nem marcarei nunca falta a um aluno que entra num laboratório sem bata porque nem todas as aulas no laboratório são experimentais. [...] Implementam-se [...] regras que são um absurdo “Que é para eles se habituarem a usar bata!” Mas, para se habituarem a quê? [...] Eu, [...] na [...] [escola básica], tinha no gabinete uma quantidade de t-shirts [...]. Em situações em que não houvesse [bata] e eles não tinham nada, vestiam [...] a t-shirt, e, portanto, a proteção estava feita sem ser necessário nem recorrer à sanção da falta, nem pôr [o aluno] fora do laboratório [...]. Põe-se um aluno fora da aula por não ter uma bata? Mas tudo aquilo é um absurdo. [...] Depois, não há condições nenhuma [...]. O que [...] são aqueles alunos todos, fechados dentro de salas de aula?

**223. [Falta de vivência democrática na escola secundária]**

P3 – O ano passado era com aulas de substituição [...] também [...] ilegais [...]. Este ano deu-se a volta ao texto – mal dado – sempre com ordens de cima, nada é debatido, nem no grupo [...]. A ordem vem [...] e pronto, cumpra-se. Voltámos ao antigamente. Portanto, isto assim não funciona, não há escola que funcione assim. [...]

**224. [Excesso de informação supérflua]**

P3 - Raramente abro o mail, [...] porque vêm catadupas de mails que não interessam para nada com ofertas pedagógicas duvidosas, com formação sempre paga quando nós não temos que pagar a formação, [...] e, portanto, eu limito-me a abrir muito de vez em quando, [...] porque o que me interessa a mim é saber quando é que eu tenho uma reunião? Está afixada ou não está afixada? Não tenho de ler aquela parafernália toda, nem tenho no meu horário, por exemplo, hora para escrever sumários.

**225. [Intensificação do trabalho]**

P3 - Eu tenho de escrever os sumários em casa? Nesta escola, os professores, [...] são levados a trabalhar sete dias na semana. Recebem mails à meia noite, respondem às seis da manhã, recebem mails às seis da manhã [...] [mesmo] [...] ao sábado, ao domingo. [...]. [...] Todo o tempo é ocupado em tarefas menores porque isto são tarefas menores e que ultrapassam a nossa função.

**226. [Excesso de tempo da componente não letiva]**

P3 - Neste último [email] – suponho que é a ordem de serviço 25 – [...] sobre os procedimentos do NIA [núcleo de intervenção pedagógica] em que nos põe [...] num bunker. [...] Ontem, enviei-lhe [diretor] um texto e tem salas disponíveis – ainda me esqueci de uma outra sala que é no fundo da sala de energia [...], também nunca ocupada, com luz e com ar condicionado [...]. Portanto, eu estou farta de não dar aulas, de cumprir um horário [...] com enorme insatisfação e, pela primeira vez, não me apetece ir para a escola, o que é horrível. Coisa que nunca me sucedeu.

**227. [Esgotamento dos professores]**

P3 – [...] Professores que, no diálogo, são serenos e que levam as coisas com calma, [...] ontem já vi [...] agitação que até fiquei [...] estupefacta porque as pessoas [...] estão a atingir o limite. As respostas a qualquer proposta [...] é dada uma coisa assim mais ou menos.

**228. [Desencanto com condições de trabalho]**

[...] É um desencanto [...] completo, enquanto que [...], na [...] [escola básica], eu continuo a considerar que é a minha escola. É só entrar neste espaço; [...] eu sinto-me bem, [...] tem todos os recursos [...] que ficaram [...] ao abandono [...], estão encostados à parede, não são utilizados e que nos fariam falta.

**Unidade de contexto E: projeto de intervenção do diretor na escola secundária (2009)**

**Unidades de registo (E,229 a E,260)**

**229. [Lógica de continuidade da candidatura]**

A [...] candidatura é uma consequência [...] do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pela equipa cessante [...]. A equipa, constituída no final do ano letivo 2003/04, implementou o seu plano de ação, promovendo [...] [a] valorização da escola e da sua comunidade.

**230. [Balanço da ação da equipa cessante]**

[...] A equipa cessante, constituída no final de [...] 2003/2004 [...] conduziu à melhoria da organização e à modernização de processos e procedimentos; procedeu à informatização da gestão escolar [...], tanto na vertente pedagógica como na [...] administrativa; modernizou os espaços dos serviços de administração escolar e da ação social escolar; apoiou [...] um conjunto [...] de iniciativas que promoveram a escola na sua comunidade e a valorizaram como polo do conhecimento e da cultura; melhorou a qualidade [...] dos espaços envolventes [...].

**231. [Balanço pedagógico]**

[...] Em articulação com o conselho pedagógico, a equipa cessante melhorou e consolidou os processos de elaboração dos instrumentos [...] da autonomia da comunidade: o projeto educativo [...], o regulamento interno, o projeto curricular de escola e o plano anual de atividades; promoveu [...] a reflexão que conduziu à reformulação [...] da elaboração dos projetos curriculares de turma/ planos de trabalho de turma, tornando-os instrumentos mais eficazes de gestão pedagógica.

**232. [Balanço organizacional]**

[...] Desenvolveu a estrutura orgânica da escola, [...] sistematizada no [...] regulamento interno, e [...] processos de avaliação institucional (autoavaliação e avaliação externa), que permitiram diagnosticar [...] as dificuldades e disfunções existentes.

**233. [Balanço na gestão de recursos humanos]**

Implementou o SIADAP (Sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na administração pública) para a avaliação do pessoal não docente e, em articulação com o conselho pedagógico, estruturou o processo [...] da avaliação do desempenho dos docentes.

**234. [Sinergias]**

[...] Promoveu sinergias, estabeleceu parcerias e criou interações e estruturas que têm vindo a frutificar e apresentam um forte potencial de desenvolvimento no futuro [...].

**235. [Disponibilidade da equipa]**

A equipa [...] apresenta-se disponível para aprofundar o projeto que tem vindo a implementar. Está imbuída do espírito de missão necessário à concretização do [...] projeto educativo de escola e apresenta capacidades, conhecimentos e experiência que sustentam a sua ação.

**236. [Composição da equipa]**

Apesar da direção executiva ser um cargo unipessoal, traduzido pela figura do diretor, estamos conscientes da necessidade da colaboração e empenho de uma equipa, coesa e qualificada, para o sucesso de um projeto desta envergadura. Por essa razão, a proposta de composição da equipa que irá dar suporte ao diretor é fundamental para a avaliação da sua capacidade de mobilização da comunidade e de consecução dos seus projetos [...].

**237. [Compromissos da equipa]**

[...] A equipa estará comprometida com a prestação de um serviço do interesse público, e observará [...] os valores fundamentais e princípios da atividade administrativa consagrados na Constituição e na lei, designadamente os da legalidade, justiça e imparcialidade, competência, responsabilidade, proporcionalidade, transparência e boa fé.

**238. [Compromisso com o Projeto Educativo]**

Assume [...] o projeto educativo de escola, cujo horizonte [...] se prolonga até [...] 2010-11, dado que participou na sua elaboração e lhe reconhece validade, não obstante poder ser reajustado [...], se tal for considerado pertinente. Propõe-se [...] uma política educativa de escola sem grandes ruturas com o passado [...], dando-lhe as condições de estabilidade e continuidade que permitirão o desenvolvimento [...] do projeto educativo, tendo em vista as metas [...] fixadas. No final do ano letivo 2010-11, reavaliará [...] a sua execução e efetuará a elaboração, em conjunto com o conselho pedagógico, do Projeto Educativo 2011-14.

**239. [Metodologia de análise dos problemas]**

A identificação dos problemas [...] não podia ser efetiva sem um enquadramento [...] alargado, com base na aplicação de uma análise de contexto estruturada em pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e constrangimentos (análise SWOT). [...]

**240. [Pontos fracos]**

Pouca participação e envolvimento dos encarregados de educação; níveis de insucesso e abandono escolares; diversidade curricular; escassez dos recursos humanos dos serviços de apoio; heterogeneidade na atuação do corpo docente; trabalho em equipa e cooperativo; dificuldades na rentabilização do trabalho em sala de aula; fraco empenho/motivação dos alunos; utilização intensiva/excessiva das instalações.

**241. [Pontos fortes]**

Manutenção das instalações; informatização dos serviços; diversidade e capacidade do corpo docente; variedade da oferta educativa; diversidade e qualidade das atividades de complemento curricular e extracurriculares; capacidade e diversidade das instalações; estabilidade das equipas educativas; vontade de melhorar e clima de trabalho propício ao envolvimento de todos; capacidade de gestão e manutenção do parque informático.

**242. [Ameaças]**

O afastamento dos encarregados de educação das vivências dos seus educandos; diminuição do número de jovens na comunidade; concorrência entre as escolas na procura de alunos; aumento da violência; imagem da escola; políticas de gestão dos recursos humanos.



**243. [Oportunidades]**

Estabelecimento de parcerias e a articulação com as necessidades da comunidade [...]; modernização das infraestruturas da escola e seu reequipamento; expansão do ensino obrigatório até aos 18 anos, promovendo a procura nas diversas modalidades do ensino secundário; articulação da escola com a comunidade empresarial.

**244. [Sustentação do diagnóstico]**

Esta análise [...] foi facilitada pelo conhecimento profundo [...] em relação à escola e às suas características, não só pelo facto de estar integrado nesta comunidade educativa desde 1992, como também devido aos cargos que tenho desempenhado, especialmente desde 1997. Por essa razão, também o projeto educativo, que teve na sua elaboração uma base interna alargada, aponta [...] para as mesmas áreas problemáticas. Nele constam metas ambiciosas que, se alcançadas, permitirão a superação das dificuldades e problemas mais significativos.

**245. [Papel do diretor]**

Competirá ao diretor estruturar as medidas organizativas [...] e mobilizar as [...] equipas [...] para sua execução, em articulação com o conselho pedagógico e os responsáveis pelas [...] estruturas de coordenação [...] e supervisão pedagógica.

**246. [Problemas no domínio das aprendizagens]**

[...] Insucesso; abandono; indisciplina. Os níveis de insucesso e de abandono, apesar das medidas [...] aplicadas, continuam [...] altos, traduzindo [...] um ambiente de sala de aula onde nem sempre há a disciplina [...].

**247. [Problemas no domínio da gestão curricular]**

[...] Gestão da diversidade curricular; trabalho em equipa, cooperativo e articulado; estruturação, eficácia e eficiência das atividades de complemento curricular e extracurriculares. Dada a [...] diversidade na oferta educativa, torna-se [...] difícil a constituição de equipas coesas e duradouras [...], conduzindo a uma grande dispersão do trabalho docente. Por outro lado, a escola tem sido generosa na criação de apoios aos alunos, embora nem sempre tenham obtido o sucesso esperado.

**248. [Problemas no domínio da gestão dos recursos humanos]**

[...] Distribuição do serviço docente e não docente; organização e estruturação das várias equipas educativas; eficácia e eficiência na gestão dos recursos atribuídos [...]. As estruturas educativas e de supervisão pedagógica estão em mudança no seu paradigma de funcionamento. Há a necessidade de interiorizar as novas formas organizativas e a estruturação de redes de partilha e colaboração [...] entre os docentes que conduzam a uma gestão do tempo [...] mais eficaz e eficiente.

**249. [Problemas no domínio da gestão das instalações e equipamentos]**

[...] Eficácia na manutenção dos espaços e das infraestruturas; adequação dos espaços às necessidades. Nem sempre existem as condições adequadas para o exercício da função docente e as infraestruturas têm [...] uma utilização [...] intensiva. Os recursos financeiros disponíveis [...] são [...] insuficientes.

**250. [Enquadramento dos objetivos]**

A definição dos objetivos [...] está [...] relacionada com o diagnóstico [...], do qual resultou o levantamento dos problemas que têm de ser resolvidos prioritariamente.

**251. [Articulação com a missão da escola]**

Estes [objetivos] integram-se [...] na missão definida para a escola no seu projeto educativo: "A escola – alicerçando saberes e cidadania na construção de competências e integridade do aluno."

**252. [Identificação dos objetivos]**

[...] Reduzir o insucesso e o abandono [...] para valores abaixo da média nacional; diminuição das medidas disciplinares sancionatórias [...] em cerca de 35%, por aplicação de medidas corretivas eficazes em tempo útil; promoção [...] de comportamentos adequados em sala de aula, com diminuição em 10% do número de alunos que são mandados sair da sala de aula, desencadeando mecanismos preventivos [...] em articulação com os [...] encarregados de educação; valorização do mérito, de modo a que, no final do ano letivo 2012-13, o número de alunos distinguidos [...] nos quadros de excelência e valor mantenha os valores [...] do ano letivo 2008-09, apesar da maior exigência dos critérios inscritos no regulamento interno, a vigorar a partir do ano letivo 2009-10; gerir a diversidade curricular tornando-a uma mais-valia na satisfação das necessidades educativas da população [...], potenciando a sua capacidade para captar alunos, mantendo uma oferta curricular equilibrada sem aumento da dispersão [...]; promover o trabalho em equipa, valorizando o princípio da continuidade pedagógica e da estabilidade

e equilíbrio na distribuição de serviço [...]; favorecer a articulação e o trabalho cooperativo entre os docentes de modo a aumentar a coesão de práticas e atitudes [...] [sendo] estruturados nos horários tempos de reunião comuns aos membros das várias equipas, facilitando a organização de momentos de trabalho conjunto [...]; aumentar a eficácia das atividades extracurriculares e de complemento curricular, promovendo a sinergia com o trabalho desenvolvido em sala de aula, contribuindo para a diminuição do insucesso e do abandono escolares e promovendo os valores de cidadania [...] estruturadas com base em projetos de intervenção onde serão indicadas as necessidades e os respetivos objetivos [...] subordinados aos objetivos institucionais; acompanhar de um modo sistemático a gestão dos recursos disponíveis de modo a tornar mais eficaz e eficiente a utilização do tempo de trabalho disponível; incutir em cada responsável a noção de prestação de contas em relação aos recursos que gere/coordena, a realizar com base em relatórios periódicos de apreciação crítica do desenvolvimento dos respetivos projetos e a apresentação de sugestões de melhoria; promover a manutenção das instalações e a prevenção da sua má utilização, de modo a manter a operacionalidade e a qualidade ambiental [...] aumentar [...] a área ajardinada, a manutenção dos espaços envolventes dos pavilhões e a manutenção de condições de trabalho em sala de aula adequadas ao processo de ensino e aprendizagem; negociar, no âmbito do programa de modernização das escolas do ensino secundário promovido pelo ministério da educação e pela Parque Escolar [...] a reorganização das instalações de modo a diminuir a taxa de ocupação dos vários espaços e a criação de espaços de trabalho para os docentes e pequenos grupos de alunos.

#### **253. [Articulação com a visão da escola]**

Estes objetivos [...] enquadram-se na visão [...] assumida para a escola e que se considera atual e mobilizadora para toda a comunidade: “Posicionar a escola como instituição de referência para o incremento de cultura, espaço de vivências e de múltiplas escolhas de sucesso.” Deste modo, a escola tornar-se-á [...] num lugar central na vida dos [...] alunos, numa perspetiva de desenvolvimento [...] sustentado.

#### **254. [Estratégias: enquadramento]**

As estratégias [...] têm em consideração as características específicas duma organização escolar e [...] as que são próprias da escola. Parte-se da assunção dos valores inscritos no PEE, nomeadamente, a integridade, a humanidade, a competência, a responsabilidade, a eficiência e a exigência para a formulação de estratégias [...] adequa- das aos objetivos [...] definidos.

#### **255. [Estratégias gerais]**

[...] Pretende-se envolver a comunidade educativa na construção de uma relação com a direção baseada na confiança e no respeito mútuo, que proporcione a concretização eficaz e eficiente do projeto de intervenção. Como organização de pessoas, em que o [...] objeto de trabalho são também pessoas, há que aproveitar o que cada um pode contribuir de bom para a comunidade, para valorizar o bem comum. Para isso, é necessário que cada um se disponha a participar de uma forma livre e empenhada na superação dos problemas detetados. Também será necessário manter [...] orientações que levem cada um a assumir responsavelmente os seus deveres e direitos, de um modo autónomo e articulado com as diretivas emanadas pela direção. A participação de todos é valorizada e desejável, estimulando-se os valores de cidadania necessários numa sociedade moderna e o respeito e reconhecimento pelos seus pares; constituição de equipas para as várias tarefas a desenvolver, suportados em projetos pedagógicos específicos, com definição prévia dos objetivos e responsabilidades de cada um e dos resultados esperados; monitorização periódica [...] dos resultados obtidos e sua discussão de modo a determinar os desvios em relação ao previsto [...] e avaliar a necessidade de reformulação das medidas desenvolvidas e ou dos recursos necessários; construção de um clima de escola onde as pessoas se sintam bem, atenuando as variações [...] do contexto com impactos internos negativos, de modo a proporcionar um ambiente de trabalho e de aprendizagem que satisfaça as necessidades da comunidade e facilite o desenvolvimento social e profissional dos vários atores; disponibilidade para a audição dos membros da comunidade educativa, proporcionando uma exposição [...] dos seus problemas e necessidades e assim se [...] resolver as [...] situações do dia-a-dia no interesse comum mas sem subjugar a ação individual; apoio e desenvolvimento de ações que valorizem a escola na

#### **256. [Estratégias específicas]**

[...] Apresentação à comunidade educativa dos resultados da avaliação interna [...] e discussão dos [...] resultados; apresentação dos problemas diagnosticados nas várias áreas de intervenção [...]; envolvimento da comunidade na fixação de planos de ação sectoriais que concretizem as estratégias definidas para a superação das dificuldades e problemas existentes; designação das chefias intermédias com base em padrões elevados de competência e de reconhecimento pelos seus pares; constituição de equipas para as várias tarefas a desenvolver, suportados em projetos pedagógicos específicos, com definição prévia dos objetivos e responsabilidades de cada um e dos resultados esperados; monitorização periódica [...] dos resultados obtidos e sua discussão de modo a determinar os desvios em relação ao previsto [...] e avaliar a necessidade de reformulação das medidas desenvolvidas e ou dos recursos necessários; construção de um clima de escola onde as pessoas se sintam bem, atenuando as variações [...] do contexto com impactos internos negativos, de modo a proporcionar um ambiente de trabalho e de aprendizagem que satisfaça as necessidades da comunidade e facilite o desenvolvimento social e profissional dos vários atores; disponibilidade para a audição dos membros da comunidade educativa, proporcionando uma exposição [...] dos seus problemas e necessidades e assim se [...] resolver as [...] situações do dia-a-dia no interesse comum mas sem subjugar a ação individual; apoio e desenvolvimento de ações que valorizem a escola na

comunidade, não só como local de aprendizagem como também de promoção de cultura, nas suas várias aceções, a inscrever em cada plano anual de atividades.

**257. [Temporalização]**

As atividades a desenvolver para a concretização do projeto de intervenção decorrerão ao longo do mandato [...]. As atividades [...] têm como horizonte de referência o ano letivo onde são desenvolvidas.

**258. [Avaliação]**

[...] No final de cada ano letivo será feita uma apreciação global de cada atividade/projeto, avaliados os seus resultados e discutidas as alterações a introduzir [...].

**259. [Quadro de referência]**

Como referentes para a monitorização do projeto de intervenção serão utilizados [...] os indicadores [...] [do] projeto educativo de escola [...].

**260. [Fontes]**

[...] com base nos relatórios periódicos e final de execução de cada plano anual de atividades [...] [e] da análise [...] do relatório anual de atividades.

**261. [Confiança]**

[...] Planear o futuro é uma tarefa difícil e [...] inglória, dado o pouco poder que temos para o conformar, o que se torna crucial é o compromisso firmado com a escola e os seus representantes. Este torna-se ainda mais seguro quando se tem o conhecimento das personalidades em causa e se apresenta trabalho feito.

**262. [Expetativas]**

[...] Este projeto de intervenção, se puder ser concretizado, poderá contribuir para a resolução dos problemas diagnosticados, proporcionando um desenvolvimento mais harmonioso e profícuo não só para a escola, enquanto instituição educativa, como também para todos os seus atores, enquanto pessoas.

**263. [Agradecimentos]**

[...] Gostaria de deixar expresso o meu agradecimento a todos os que colaboraram comigo no desempenho dos meus cargos e que, pela partilha e colaboração, permitiram que se alcançassem melhores resultados para esta escola.

**Unidade de contexto F: projeto de intervenção do diretor no mega-agrupamento de escolas (2013)**

**Unidades de registo (F,264 a F,295)**

**264. [Razões da candidatura: lógica de continuidade]**

A [...] candidatura é uma consequência [...] do trabalho [...] desenvolvido por mim e pelos [...] membros da equipa que constitui a Comissão Administrativa Provisória (CAP) do agrupamento de escolas [...].

**265. [Objetivo da CAP]**

O grande objetivo [...] desta equipa, ao longo do ano letivo de 2012/13, foi o desenvolvimento do processo de agregação entre a escola secundária [...] e o extinto agrupamento de escolas [...], tendente à construção de uma nova identidade para toda a comunidade educativa sem que [...] resultassem situações problemáticas e com impacto negativo para a comunidade.

**266. [Balanço da ação da CAP]**

[...]Promoveu o processo de agregação e de aproximação das culturas organizacionais das duas unidades orgânicas [...]; procedeu à integração e sistematização dos sistemas de gestão da informação e de gestão escolar; reorganizou os serviços de administração escolar e de ação social escolar, integrando-os num único serviço; apoiou o desenvolvimento de [...] iniciativas que promoveram a escola na [...] comunidade e a valorizaram como polo do conhecimento e da cultura; melhorou [...] os espaços e equipamentos [...] à disposição da comunidade, em especial, procedeu ao início da requalificação do pavilhão desportivo da EBI, instalou a UAM – Unidade de Apoio à Multideficiência e apoiou a renovação da EB1 [...]; garantiu a manutenção das condições de funcionamento e de operacionalidade das restantes instalações a seu cargo.

**267. [Balanço pedagógico]**

[...] Em articulação com o conselho pedagógico, a equipa cessante promoveu a [...] integração das orientações de gestão curricular, estruturando e implementando o projeto curricular de agrupamento, o plano anual de atividades e os [...] planos de atividades de turma.

**268. [Balanço organizacional]**

[...] Promoveu o desenvolvimento [...] da estrutura orgânica do agrupamento, [...] sistematizada no regulamento interno aprovado pelo conselho geral transitório, e deu início ao processo de avaliação institucional (autoavaliação), que permitirá diagnosticar [...] as dificuldades e disfunções existentes.

**269. [Balanço na gestão de recursos humanos]**

[...] Aplicou o SIADAP (Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública) para a avaliação do pessoal não docente e, em articulação com o conselho pedagógico, reestruturou o processo de avaliação do desempenho dos docentes.

**270. [Promoção de sinergias]**

[...] Promoveu sinergias, estabeleceu parcerias e criou interações e estruturas que apresentam um forte potencial de desenvolvimento no futuro próximo.

**271. [Disponibilidade da equipa]**

[...] A equipa [...] está disponível para aprofundar o projeto que tem vindo a implementar, consolidando a identidade da renovada comunidade educativa. Está imbuída do espírito de missão necessário à concretização do futuro projeto educativo de agrupamento e apresenta capacidades, conhecimentos e experiência que sustentam a sua ação.

**272. [Apoio da equipa]**

Estas são as [...] razões que permitem a apresentação de uma candidatura pessoal, sabendo que poderei contar com o apoio qualificado e empenhado dos restantes membros da comissão administrativa provisória cessante.

**273. [Compromissos da equipa]**

[...] A equipa estará comprometida com a prestação de um serviço do interesse público, e observará [...] os valores fundamentais e princípios da atividade administrativa consagrados na Constituição e na lei, designadamente os da legalidade, justiça e imparcialidade, competência, responsabilidade, proporcionalidade, transparência e boa fé.

**274. [Metodologia de análise]**

A identificação dos problemas [...] não podia ser efetiva sem um enquadramento [...] mais alargado, com base na [...] análise de contexto estruturada em pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e constrangimentos (Análise SWOT). [...]

**275. [Pontos fracos]**

Níveis de insucesso, abandono e absentismo; infraestrutura informática, com grandes debilidades no seu funcionamento, na qualidade dos equipamentos e no acesso à internet, em especial na escola secundária; participação, envolvimento e empenho das famílias no acompanhamento das atividades escolares dos seus educandos, na vida da escola e das respetivas associações de pais e encarregados de educação; ajustamento [...] a uma nova estrutura em resultado da constituição do agrupamento, com as inerentes dificuldades e disfuncionalidades e a grande dimensão, implicando uma direção menos próxima do dia a dia da comunidade e um potencial da complexidade de procedimentos e da burocracia; articulação entre projetos e atividades e a falta de uma cultura de interdisciplinaridade institucionalizada; dificuldade de integração entre as diferentes culturas de escola; insuficiência do trabalho cooperativo dos docentes ao nível dos conselhos de turma e [...] nas equipas disciplinares; assimetrias entre os diversos estabelecimentos de ensino ao nível da qualidade e disponibilidade de recursos materiais e infraestruturas; fraco empenho/motivação dos alunos.

**276. [Pontos fortes]**

Articulação da sequencialidade pedagógica entre os diferentes níveis e ciclos [...] e o acompanhamento/integração dos alunos ao longo da sua escolaridade; qualidade, diversidade e quantidade dos recursos humanos e materiais [...] e a dinâmica da sua gestão ao serviço da comunidade; oferta ampla e diversificada [...] e de atividades de complemento curricular e extracurriculares, [...] promovendo a articulação entre ciclos e níveis de ensino; valorização pela comunidade de práticas inclusivas; organização interna do agrupamento e o papel [...] assumido pelas chefias intermédias; maior visibilidade e peso institucional na comunidade, em resultado da menor

fragmentação orgânica e maior conhecimento mútuo; articulação de projetos [...] e promoção da interdisciplinaridade; [...] variedade de práticas de trabalho e diversidade e riqueza de experiências educativas; proximidade e pouca dispersão dos estabelecimentos de ensino que compõem o agrupamento; manutenção das instalações e capacidade e diversidade das instalações.

**277. [Ameaças]**

Instabilidade do enquadramento legal e institucional, decorrente das sucessivas alterações introduzidas no sistema educativo e sua gestão; agravamento sucessivo das condições de trabalho e do exercício da função docente, com aumento de instabilidade socioprofissional e da desmotivação; aumento do número de alunos por turma; diminuição dos recursos [...] e dos apoios disponibilizados pela administração educativa e autárquica; falta de equipamentos adequados ao bom funcionamento, em especial no [...] sistema informático; coordenação de grupos de trabalho de maiores dimensões; dimensão do agrupamento e dispersão dos serviços e dos espaços; diminuição do número de crianças e jovens e concorrência entre as escolas na procura de alunos; aumento da violência e de comportamentos socialmente inapropriados.

**278. [Oportunidades]**

Construção de um percurso educativo sequencial, com sinalização precoce dos alunos e seu acompanhamento ao longo da sua formação; realização de um trabalho articulado entre os vários ciclos de estudos; área de influência homogênea proporcionando uma imagem da escola mais forte e coesa na comunidade onde se insere [...]; diversidade da oferta educativa e sua capacidade de dar resposta às necessidades da comunidade; rentabilização [...] dos recursos humanos e físicos; estabelecimento de parcerias e a articulação com as necessidades da comunidade envolvente; modernização das infra estruturas da escola secundária e seu reequipamento; expansão do ensino obrigatório até aos 18 anos, promovendo a procura nas diversas modalidades do ensino secundário; articulação da escola com a comunidade empresarial.

**279. [Fundamentação do diagnóstico]**

Esta análise de contexto traduz a reflexão conjunta efetuada pelos membros do conselho pedagógico. É também um reflexo do conhecimento profundo que tenho da comunidade e das suas características, não esquecendo que ingressei nesta comunidade educativa em 1991 e que tenho [...] desempenhado cargos de relevo nos órgãos de gestão e administração da escola secundária [...], que integra o agrupamento de escolas [...]. A análise SWOT, assim como os resultados da autoavaliação, terão uma influência decisiva na elaboração do [...] projeto educativo de agrupamento. Nele constarão metas ambiciosas que, se alcançadas, permitirão a superação das dificuldades e problemas diagnosticados.

**280. [Papel do diretor]**

Compete [...] ao diretor estruturar as medidas organizativas [...] e mobilizar as várias equipas educativas para sua execução, em articulação com o conselho pedagógico e os responsáveis pelas outras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica.

**281. [Problemas no domínio das aprendizagens]**

[...] Insucesso; abandono; indisciplina. Os níveis de insucesso e de abandono apresentam [...] potencial de melhoria, sendo crucial a melhoria do ambiente de trabalho e da disciplina em sala de aula, assim como a promoção [...] de valores de cidadania.

**282. [Problemas no domínio da gestão curricular]**

Gestão da diversidade curricular; trabalho em equipa, cooperativo e articulado; articulação inter e intra ciclos [...] e níveis [...]; organização e gestão das atividades de complemento curricular e extracurriculares; grande diversidade na oferta educativa, implica uma pulverização das equipas educativas e grande dispersão do trabalho docente. O trabalho em equipa deverá extravasar a articulação ao nível de cada ano de escolaridade e integrar a articulação intra e inter ciclos, acompanhando o percurso dos alunos no agrupamento. Há necessidade de valorizar e rentabilizar as atividades de complemento curricular e extracurriculares, potencializando o sucesso educativo.

**283. [Problemas no domínio da gestão dos recursos humanos]**

[...] Distribuição do serviço docente e não docente; organização e estruturação das várias equipas educativas; eficácia e eficiência na gestão dos recursos atribuídos às várias estruturas; valorização das estruturas de participação na vida da comunidade dos vários atores educativos. As estruturas educativas e de supervisão pedagógica estão a apropriar-se de novas formas organizativas e a estruturar redes de partilha e colaboração [...] entre profissionais que conduzam a uma gestão do tempo de trabalho mais eficaz e eficiente. Por outro lado, deverão ser apoiadas e promovidas as estruturas de participação dos vários atores na vida da comunidade

educativa.

**284. [Problemas no domínio da gestão das instalações e equipamentos]**

A manutenção dos espaços e das infraestruturas; adequação dos espaços às necessidades; os recursos financeiros e materiais disponíveis para a manutenção das instalações são escassos e insuficientes, o que obriga a uma gestão muito eficiente e racional. Há necessidade de proceder a ajustamentos sucessivos dos espaços existentes às necessidades educativas.

**285. [Apresentação das metas]**

[...] Reduzir o insucesso e o abandono para valores abaixo da média nacional; constituir equipas para o acompanhamento e gestão das situações de indisciplina, promovendo [...] as medidas preventivas em relação às medidas disciplinares sancionatórias; promover os valores de cidadania e comportamentos adequados em sala de aula, envolvendo os encarregados de educação no acompanhamento [...] dos seus educandos; valorizar o mérito, de modo a que, no final [...] [de] 2016-17, o número de alunos distinguidos [...] nos quadros de excelência e valor seja incrementado em 30% em relação [...] [a] 2012-13; organizar e gerir a diversidade curricular, tornando-a uma mais-valia na satisfação das necessidades educativas da população [...], potenciando a sua capacidade para captar alunos e mantendo uma oferta curricular equilibrada sem aumento da dispersão atualmente existente; promover o trabalho em equipa, valorizando os princípios da continuidade pedagógica e da estabilidade e equilíbrio na distribuição de serviço [...] [e] valorizar a experiência adquirida por cada ator educativo e diminuir o esforço causado pelas mudanças [...] no desempenho da [...] atividade profissional [...]; favorecer [...] o trabalho cooperativo entre os docentes de modo a aumentar a coesão de práticas e atitudes [...]; organizar a articulação inter e intra ciclos [...] e níveis [...] de modo a possibilitar uma progressão mais gradual e sem roturas ao longo da escolaridade, assim como o acompanhamento dos alunos; aumentar a eficácia das atividades extracurriculares e de complemento curricular, promovendo a sinergia com o trabalho desenvolvido em sala de aula, contribuindo para a diminuição do insucesso e do abandono escolares e promovendo os valores de cidadania [...]; acompanhar de um modo sistemático a gestão dos recursos [...] de modo a tornar mais eficaz e eficiente a utilização do tempo de trabalho disponível; incutir em cada responsável a noção de prestação de contas em relação aos recursos que gere/coordena, [...] com base em relatórios periódicos de apreciação crítica [...] e a apresentação de sugestões de melhoria; apoiar e estimular o funcionamento das estruturas de representação dos alunos e dos pais e encarregados de educação, promovendo a sua participação ativa na vida da comunidade; promover a manutenção das instalações e a prevenção da sua má utilização, de modo a manter a operacionalidade e a qualidade ambiental [...] aumentar [...] a área ajardinada, a manutenção dos espaços envolventes dos edifícios escolares e a manutenção de condições de trabalho em sala de aula adequadas ao processo de ensino e aprendizagem; acompanhar a conclusão da reorganização das instalações da Escola Secundária [...], a desenvolver no âmbito do Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário [...].

**286. [Fundamentação das estratégias]**

As estratégias a adotar têm em consideração as características específicas de uma organização escolar e, em especial, as que são próprias do agrupamento.

**287. [Estratégias gerais]**

[...] Pretende-se envolver a comunidade educativa na construção de uma relação com a direção baseada na confiança e no respeito mútuo, que proporcione a concretização eficaz e eficiente do projeto de intervenção; como organização de pessoas, em que o próprio objeto de trabalho são também pessoas, há que aproveitar o que cada um pode contribuir de bom para a comunidade, para valorizar o bem comum. Para isso, é necessário que cada um se disponha a participar de uma forma livre e empenhada na superação dos problemas detetados; também será necessário manter, com firmeza e persistência, orientações que levem cada um a assumir responsabilmente os seus deveres e direitos, de um modo autónomo e articulado com as diretivas emanadas pela direção; a participação de todos é valorizada e desejável, estimulando-se os valores de cidadania necessários numa sociedade moderna e o respeito e reconhecimento pelos mais competentes e dedicados à causa comum; a gestão dos recursos disponíveis [...] será efetuada com o máximo rigor [...], evitando quaisquer desperdícios, dadas as carências existentes [...] os responsáveis pela estrutura organizacional serão confrontados com esta exigência e a respetiva prestação de contas.

**288. [Estratégias específicas]**

[...] Apresentação à comunidade educativa dos resultados da avaliação interna em curso e discussão [...]; apresentação dos problemas diagnosticados nas várias áreas de intervenção do agrupamento; envolvimento da comunidade na fixação de planos de ação sectoriais que concretizem as estratégias definidas para a superação das dificuldades e problemas existentes; designação das chefias intermédias com base em padrões elevados de

competência e de reconhecimento pelos seus pares; constituição de equipas para as várias tarefas a desenvolver, suportadas em projetos pedagógicos específicos, com definição prévia dos objetivos e responsabilidades de cada um e dos resultados esperados; monitorização periódica [...] dos resultados obtidos e sua discussão de modo a determinar os desvios em relação ao previsto [...] e avaliar a necessidade de reformulação das medidas desenvolvidas e ou dos recursos necessários; construção de um clima de escola onde as pessoas se sintam bem, atenuando as variações [...] do contexto com impactos [...] negativos, de modo a proporcionar um ambiente de trabalho e de aprendizagem que satisfaça as necessidades da comunidade e facilite o desenvolvimento social e profissional dos vários atores; disponibilidade para a audição dos membros da comunidade educativa, proporcionando uma exposição [...] dos seus problemas e necessidades e assim se [...] resolver as [...] situações do dia-a-dia [...], mas sem subjugar a ação individual; apoio e desenvolvimento de ações que valorizem a escola na comunidade, não só como local de aprendizagem como [...] de promoção de cultura, nas suas várias aceções, a inscrever no plano plurianual de atividades e em cada plano anual de atividades.

#### 289. [Temporalização]

As atividades a desenvolver para a concretização do Projeto de Intervenção decorrerão ao longo do mandato [...] até ao final do ano letivo 2016-17, sendo articuladas com o plano plurianual de atividades a elaborar para a concretização do projeto educativo do agrupamento, a desdobrar em planos anuais de atividades. [...] As atividades a organizar têm como horizonte de referência o ano letivo onde são desenvolvidas.

#### 290. [Avaliação: momentos]

No final de cada ano letivo será feita uma apreciação global de cada atividade/projeto, avaliados os seus resultados e discutidas as alterações a introduzir, se necessário. [...]

#### 291. [Fontes de avaliação]

A avaliação dos [...] resultados será efetuada regularmente com base na apreciação do Relatório Anual de Atividades.

#### 292. [Quadro de referência]

Como referentes para a monitorização do projeto de intervenção serão utilizados [...] os indicadores a determinar no projeto educativo de agrupamento, a elaborar para o triénio 2013-16.

#### 293. [Confiança]

[...] Planear o futuro é uma tarefa difícil e [...] inglória, dado o pouco poder que temos para o conformar, o que se torna crucial é o compromisso firmado com o agrupamento e os seus representantes. Este torna-se ainda mais seguro quando se tem o conhecimento das personalidades em causa e se apresenta trabalho feito.

#### 294. [Expetativas]

[...] Este projeto de intervenção, se puder ser concretizado, poderá contribuir para a resolução dos problemas diagnosticados, proporcionando um desenvolvimento mais harmonioso e profícuo não só para o agrupamento, enquanto instituição educativa, como também para todos os seus atores, enquanto pessoas.

#### 295. [Agradecimentos]

[...] Gostaria de deixar expresso o meu agradecimento a todos os que colaboraram comigo no desempenho dos cargos e funções para as quais fui nomeado. A partilha e colaboração vivenciadas permitiram um grande enriquecimento de conhecimentos e saberes, favorecendo um processo de tomada de decisão mais equilibrado e com maior sabedoria, tendo em vista a melhoria dos resultados do agrupamento.

### Unidade de contexto G: pesquisa de terreno

#### Unidades de registo (G,296 a G,401)

Data	Contexto	Unidades de registo /Discursos /Observações	Anotações
08/09/2015	Reuniões de conselhos de turma (11.º D e 10.º I)	<b>296. [Perceções iniciais do mega-agrupamento como organização]</b> Primeiras impressões de aspetos da realidade organizacional do mega-agrupamento, em especial da escola secundária: documento próprio para regras disciplinares; dificuldades de gestão da disciplina nas salas de aula; regras de substituição de professores; regras	Analisar documentos "Disciplina na sala de aula" e "Regulamento das substituições". Parece pretender passar-se a mensagem de contenção das

		sobre visitas de estudo; marcação anual dos testes em plataforma informática; existência de “testes comuns” a Português e a Matemática, marcados à mesma hora para todas as turmas; turmas com alguma carência socioeconómica e heterogeneidade étnica e cultural; existência de plataforma “Inovar” para registo de sumários, regulação da disciplina e agendamento de testes; espaço de “Preparação para exame” os horários.	visitas de estudo, face aos obstáculos criados, além de alguma burocratização na proposta de atividades (plano e extraplano) e na calendarização anual dos testes, feita na primeira reunião.
14/09/2015	Reunião de grupo disciplinar	<b>297. [Criação do mega-agrupamento, avaliação interna e municipalização]</b> CR afirma que a criação do mega-agrupamento ampliou o “lado negativo da escola secundária”, centralizando o poder num núcleo restrito de pessoas, que tem primado pela ocultação da informação, designadamente em relação ao processo de municipalização, aspeto onde existe grande falta de debate no seio da organização. Assim, disse que a “negociação ocorreu nas costas da escola”, tendo os diretores concordado com o processo em reunião de câmara municipal sem ouvir a organização. O mesmo professor argumentou que, em 2013, num questionário aplicado pela equipa de avaliação interna, apoiada por consultora externa, se colocou em confronto (acareação) desnecessário alunos e professores. Alguns professores questionaram o papel das “jornadas pedagógicas”.	Procurar informação sobre o estado do processo de municipalização no concelho a que pertence o mega-agrupamento objeto de estudo, bem como sobre as “jornadas pedagógicas”. CR forneceu documento “Cronologia da municipalização no concelho [...]”.
14/09/2015	Reunião geral de professores	<b>298. [Arranque do ano letivo: municipalização da educação]</b> O diretor alertou para as consequências do processo de municipalização, inerentes ao contrato interadministrativo celebrado entre autarquia e governo, para a concorrência das escolas privadas e para o princípio caro ao mega-agrupamento: a “escola inclusiva”.	Analisar o contrato interadministrativo celebrado entre autarquia e governo. Sobre a escola inclusiva, um professor comentou que esta opção se traduzia “numa escola cheia que nem um ovo!”.
29/09/2015	Reunião de grupo disciplinar	<b>299. [O processo de decisão no mega-agrupamento]</b> SJ colocou dúvidas sobre a eficácia dos meios informáticos da escola, considerados “arqueologia sem qualquer préstimo”. CR considera que “as pessoas desistiram de agir”, eventualmente cansadas de as suas opiniões não serem escutadas porque, como refere SM, “a direção já nem me ouve”, para o que conta “com a colaboração do conselho pedagógico e do conselho geral nesta apatia”. As questões pedagógicas são consideradas pelo mega-agrupamento “um mal necessário”, desvalorizadas pelo diretor, provavelmente devido à sua falta de preparação. Pelo contrário, existe um acentuado investimento da organização em “questões de controlo”.	Estas declarações suscitam diversas questões para aprofundamento: a participação dos intervenientes no processo decisório, a autonomia do conselho pedagógico e a importância do controlo na organização.
12/10/2015	Dia do patrono	<b>300. [Atividades comemorativas]</b> Entrega de diplomas aos alunos do 12.º ano, comemoração do 35.º aniversário da escola secundária e jantar para professores. Entretanto, a responsável da biblioteca disponibilizou apresentação ppt e um link com músicas do patrono, para exploração com os alunos no primeiro bloco da manhã. PS recorda que “o patrono cá de baixo [escola básica] é outro”.	As atividades de comemoração consistem em lançamento de balões, distribuição de bolo e outras comedorias. Não há atividades letivas à tarde. DE comenta que “o dia do patrono está transformado em feira popular [...] só falta carrocel e os copos de tinto para se juntarem às bifanas. Então e a música? [...] [O patrono] merecia melhor homenagem.”



27/10/2015	Reunião de subgrupo disciplinar	<b>301. [Reflexões sobre multiculturalidade, inclusão, cidadania e equipamentos]</b> SM destacou a importância da aprendizagem da cidadania em turmas de 8.º ano, considerando a diversidade cultural dos alunos. Renovou a ideia de se refletir sobre o princípio da inclusão na escola, que não pode reduzir-se à aceitação do ingresso de todos os alunos, sob pena de se perder a qualidade do processo pedagógico. Informou que o conselho pedagógico irá realizar um debate sobre os recursos tecnológicos no mega-agrupamento.	Articular com G, 298.
02/11/2015	Conselho de turma (10º ano)	<b>302. [Problemas apresentados pelos alunos]</b> O representante dos alunos (FM) mencionou dificuldades no refeitório devido à falta de um micro-ondas, no escoamento no bar pela acumulação de alunos e professores e na saída da escola sem cartão.	Acompanhar a sequência das propostas apresentadas pelos alunos, designadamente em relação à sua possível concretização.
24/11/2015	Reunião de grupo disciplinar	<b>303. [Critérios de avaliação dos alunos, comunicação interna e dia do patrono]</b> OA apresenta uma proposta de revisão dos critérios de avaliação no mega-agrupamento, que elimina ponderações de instrumentos de avaliação, define cinco níveis de desempenho para o ensino básico, mantém ponderações para os “pilares de aprendizagem” no ensino secundário e propõe níveis de desempenho por cada pilar. Aberta a discussão, alguns colegas apoiaram a proposta e outros discordaram porque ela elimina o aspeto central das práticas de avaliação em uso: a atribuição de uma elevada ponderação aos testes (alguns professores pretendem situá-la em 80%), segundo alguns o elemento capaz de introduzir objetividade na avaliação. O documento será apresentado ao conselho pedagógico pela coordenadora de departamento. SJ insiste na existência de “um problema comunicacional no mega-agrupamento”, que, curiosamente, coexiste com um excesso de informação disponibilizada. Defende a planificação do dia do patrono segundo uma lógica formativa para os alunos e questiona se se pretende a política de um teste por período.	Analisar cuidadosamente a proposta de critérios de avaliação apresentada e a sua fundamentação. Estar atento aos desenvolvimentos posteriores.
28/11/2015	Convívio entre os membros da comunidade escolar	<b>304. [Atividade: caminhada]</b> O diretor convida professores do mega-agrupamento para uma caminhada, “como modo de convívio entre os membros da nossa comunidade escolar e seus familiares”. Responderam expressamente ao convite 10 professores, tendo apenas uma professora (EC) manifestado disponibilidade para participar.	
16/12/2015	Iniciativas de Natal	<b>305. [Atividade de solidariedade: cabaz de Natal]</b> Por iniciativa de duas professoras da escola secundária, foi solicitado a alunos e professores a entrega de objetos, que permitiram a concretização de 12 cabazes de Natal, entregues a alunos carenciados da escola. A iniciativa tem lugar desde 2005.	
16/02/2016	Reunião de grupo disciplinar	<b>306. [Testes comuns e regras do NIA]</b> A realização do segundo teste comum a Português nos dias 15 (10.º ano/10 turmas) e 16 (11.º e 12.º/14 turmas), suscitou reflexões sobre o assunto. JS refere que o teste comum implica a perda de aulas noutras disciplinas e contesta o planeamento de testes comuns após o início do ano letivo. RC propõe que o critério fundamental para estes testes comuns é não terem quaisquer interferências noutras disciplinas (perda de aulas, convocação de professores para vigilância...), devendo os professores das disciplinas envolvidas assegurar a vigilância desses testes. O envio de um aluno para o NIA, acompanhado pelo delegado da turma, é contestado por CR por implicar perda de tempo de aprendizagem e colocar o delegado de turma	Analisar cuidadosamente o regime de funcionamento do NIA (Núcleo de Intervenção e Acompanhamento). O terceiro teste comum a Português está previsto para os dias 4 e 5 de maio.

		numa situação complexa perante os pares. O aluno deve continuar a ser acompanhado pelo funcionário do setor.	
22/02/2016	Revisão do projeto educativo	<p><b>307. [Participação dos professores na revisão do projeto educativo do mega-agrupamento]</b></p> <p>Aberto o período de apresentação de sugestões para revisão do projeto educativo, mediante a apresentação de propostas de alteração, em sede de departamento curricular, da missão, da visão, dos valores e dos vetores estratégicos.</p>	Estar atento a desenvolvimentos posteriores sobre a revisão do projeto educativo.
08/03/2016	Reunião de departamento	<p><b>308. [Debate e apresentação de propostas para o projeto educativo do mega-agrupamento]</b></p> <p>A coordenadora (LA) abre a sessão, enunciando objetivo, prazos e metodologia. CR questiona o significado de “visão”, recorrendo a coordenadora ao ppt disponibilizado para responder. MJ considera que o mega-agrupamento se distingue pela “inclusão, mais que a diversidade. A escola não termina de dia, tem prolongamento à noite”, enquanto NF propõe a “diversificação da oferta formativa para responder a distintas finalidades educativas”. LA, em síntese, propõe a introdução do ensinar e do aprender. Quanto à visão, CR considera que se tem importado uma linguagem tecnocrática da empresa, que se reforçou com a criação do mega-agrupamento, introduzindo “a desgraça da uniformização”. NF acha que é necessário enfatizar o princípio da diversidade, pelo que a aquisição do fundo cultural comum pelos alunos deve ser efetuada “de forma plural, sem hierarquias”, segundo LA. NF considera que “os critérios de avaliação não valorizam o trabalho de sala de aula, ao enfatizarem excessivamente o peso do teste”. Propõe que se valorizem princípios/valores como a autonomia, a solidariedade, a responsabilidade, a diversidade das culturas na escola, das formações e das conceções pedagógicas. “É uma grande «murraça», comenta MJ. NF considera que há “pouco contacto entre pessoas e falta de informação dos órgãos sobre as suas decisões”, enquanto SM propõe que os testes comuns sejam realizados “fora das horas dos outros”, sejam clarificadas as regras sobre visitas de estudo, os delegados não acompanhem pares para o NIA e a divulgação atempada da informação. MJ propõe a atribuição de sala a turma, evitando a deslocação sistemática dos alunos entre os diversos blocos.</p>	<p>Uma grande maioria dos presentes não intervém na discussão, permanece calada. Por coincidência, a revisão do projeto educativo do mega-agrupamento ocorre por ocasião da divulgação de um encontro nacional “Por uma escola democrática”, da iniciativa da FENPROF, anunciando-se a presença de Licínio Lima. As propostas da FENPROF e uma síntese da intervenção de Licínio Lima foram divulgadas a 13 de março. As propostas da FENPROF foram divulgadas no mega-agrupamento a 7 de novembro, a partir de um documento da revista “Educare”, subordinada ao título “Ter ou não ter diretores nas escolas?” Analisar o documento da FENPROF.</p>
06/04/2016	Análise de documentos - Avaliação dos alunos do ensino básico	<p><b>309. [Decisões do mega-agrupamento no contexto da criação de provas de aferição e da extinção das provas nacionais de 4.º e 6.º anos]</b></p> <p>O Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril, atribuiu à escola autonomia de decisão sobre a possibilidade de, em 2015/2016, i) não realizar as provas aferidas, agora criadas para os 2.º, 5.º e 8.º anos, e ii) continuar a realizar as provas finais de Português e Matemática dos 4.º e 6.º anos, apenas com finalidades de aferição, uma vez que estas provas foram extintas neste ano. O conselho pedagógico do mega-agrupamento decidiu: a realização de provas comuns internas no 2.º ano com fins sumativos; a realização de provas de avaliação de 4.º e 6.º anos, com fins sumativos e de diagnóstico; a realização de testes comuns de Português e Matemática (8.º ano) “de modo a aferir as aprendizagens respetivas”.</p>	<p>Não foi realizada qualquer auscultação dos departamentos curriculares e estruturas intermédias sobre estas decisões, embora alguns professores tenham elaborado um documento propondo: a não realização de provas de 4.º e 6.º anos; a não realização de provas aferidas no 2.º e 5.º anos; e a realização de provas aferidas no 8.º ano, considerando a proximidade das provas finais de ciclo. Analisar com detalhe o documento elaborado por estes professores e as decisões do conselho pedagógico.</p>

12/04/2016	Plano de formação de professores	<p><b>310. [Sessão promovida pelo Business Leaders Toastmasters Club]</b></p> <p>A equipa de avaliação e melhoria do mega-agrupamento propõe uma primeira sessão de formação sobre a realização de discursos de improviso e o posicionamento da voz.</p>	<p>Criada no princípio do século XX, nos EUA, com inspiração cristã, a Toastmasters International tem como missão “criar um ambiente de aprendizagem positivo [...], onde cada membro tenha a oportunidade de desenvolver as suas capacidades de comunicação e de liderança”. A alguns professores a filosofia da organização e o tema proposto parecem desajustados das necessidades de formação.</p>
16/05/2016	Avaliação interna do mega-agrupamento	<p><b>311. [Observatório de ensino e aprendizagem e diagnóstico dos planos de ação de melhoria]</b></p> <p>Foi aplicado um questionário a alunos (6.º ao 12.º) e professores para “apreciação da prática pedagógica dos docentes” e avaliação dos planos de melhoria (além de professores e alunos, o questionário para avaliação dos últimos também se aplica a encarregados de educação).</p>	<p>Aguardar pelas sequências, designadamente a publicação dos resultados do questionário.</p>
01 e 02/06/2016	Atividades escolares	<p><b>312. [Dia da escola ativa]</b></p> <p>Interrupção das atividades letivas para realização, na praia, de atividades como construções na areia e jogos tradicionais. O dia 1 é dedicado à educação pré-escolar, 1.º e 2.º ciclo e o dia 2 ao 3.º ciclo e ensino secundário. Os alunos são acompanhados pelo diretor de turma e um professor designado pela direção.</p>	
05/07/2016	Formação de professores	<p><b>313. [Sessão promovida pelo Business Leaders Toastmasters Club]</b></p> <p>A equipa de avaliação propõe uma segunda sessão de formação para desenvolver competências que visem ultrapassar o medo de falar em público, sendo, de acordo com o prospeto, “uma sessão prática e divertida para compreender algumas etapas de comunicação e liderança”.</p>	<p>Esta sessão foi considerada por alguns professores desadequada relativamente à suas necessidades de formação.</p>
07/07/2016	Organização e liderança intermédia	<p><b>314. [Eleição do coordenador do departamento do 2.º ciclo]</b></p> <p>Na sequência de alteração ao regulamento interno, os professores da escola básica deixam de estar integrados nos departamentos (verticais) do mega-agrupamento, constituindo um departamento autónomo para o 2.º ciclo. Realizada a eleição, foi eleito o DG como coordenador.</p>	<p>Analisar cuidadosamente a alteração efetuada ao regulamento interno, que parece introduzir alguma descentralização no mega-agrupamento. Articular as conclusões com os dados do painel de professores (cf. B, 113,114).</p>
11/07/2016 e 12/07/2016	Formação de professores	<p><b>315. [Sétimas jornadas pedagógicas]</b></p> <p>De acordo com a programação anunciada, o primeiro dia é obrigatório, destinado a sessões de trabalho, enquanto o segundo é de participação facultativa, visando a realização de uma atividade sociocultural (Visita a uma pedreira ou viagem ao Porto). Quanto ao primeiro dia, os grupos disciplinares deverão propor “metas e atividades” para o projeto educativo e definir “perfis para os alunos do ensino básico” com descritores de desempenho para permitirem a avaliação sumativa (atribuição de nível 1 a 5). No entanto, diz-se que “Para já, não vamos mexer nos instrumentos nem no peso dos mesmos – um passo de cada vez!”.</p>	<p>Analisar cuidadosamente a algumas propostas de grupos disciplinares e aguardar pelo documento final. A orientação para as atividades do primeiro dia é ambígua: a atribuição da classificação (nível) pelos professores será</p>

		Relativamente ao segundo dia, algumas pessoas consideram a data da atividade sociocultural inconveniente e propõem alteração, o que veio a acontecer (14 de julho). Foi decidida a visita à pedreira, contando com 23 inscritos.	efetuada a partir dos descritores/níveis de desempenho ou da aplicação de pesos de instrumentos em folha excel? Entrará em vigor a obrigatoriedade de entrega pelo professor da folha excel, antes da reunião de avaliação do período, para efeitos de monitorização, isto é, de controlo da avaliação dos professores?
06/09/2016	Reunião de grupo disciplinar	<b>316. [Avaliação pedagógica]</b> Enquanto os critérios de avaliação não são aprovados, em informações, refere-se que as ponderações quantitativas para determinação da classificação sumativa se devem manter: Atitudes – mínimo de 10% no Secundário e 15% no Básico; Expressão - explicitação de 5%; TIC – explicitação de 5%. Os testes devem ter um peso em torno dos 70%, embora algumas pessoas sustentam que este peso deva ser superior. Este peso dos testes é justificado por SS para “equiparar a nota interna à nota dos exames”.	Face à publicação do Despacho n.º 1-F/2016, como articular estas ponderações de instrumentos/domínios/competências com critérios de avaliação definidos através de perfis de desempenho?
08/09/2016	Conselho de turma (9.º ano)	<b>317. [Indisciplina e constituição de turmas]</b> Diversos professores manifestam a sua indignação pelo facto de a turma não ter sido desconstruída, como tinha sido proposto na última reunião do ano anterior, em que se defendia essa medida face ao clima de indisciplina que se vivia.	Os professores continuam presos às ponderações quantitativas, embora haja alguns (Inglês, EV) cujo pensamento denota uma cultura profissional menos “quantitativa”.
08/09/2016	Reunião geral de professores	<b>318. [Municipalização da educação: constrangimentos na constituição de turmas]</b> O diretor enuncia dificuldades na constituição de turmas e manifesta incomodidade perante a dependência em relação à autarquia no processo de distribuição dos alunos. O mega-agrupamento tem 2700 alunos, dos quais 1900 frequentam a escola secundária. O mega-agrupamento será, neste ano letivo, objeto de avaliação externa, sendo revisto o projeto educativo. O diretor enuncia como problemas fundamentais a indisciplina, o absentismo e a falta de assiduidade dos alunos.	A escola tem capacidade de atração porque aumenta o número de alunos no primeiro ano dos ciclos: do 9.º para o 10.º as turmas passaram de 8 para 16.
09/09/2016	Reunião de conselho de turma (11.º ano)	<b>319. [Currículo, indisciplina e avaliação]</b> O diretor de turma informa que o apoio a alunos com português-língua não materna está limitado a dois anos. Foi divulgado o documento com regras de (in)disciplina na escola, incluindo a proibição de os alunos saírem da aula para irem à casa de banho, a não ser excecionalmente. Foi anunciado o dia do teste comum a Português.	A informação sobre língua não materna oferece dúvidas, tanto mais que a escola tem um conjunto de alunos nesta situação. Clarificação: dois percursos de três anos (Inicial, Intermédio e Avançado – Exame de LNM; ou Intermédio, Avançado e apoio ao estudo de obras – Exame nacional). Analisar documento sobre regras de disciplina na escola.
27/09/2016	Entrega de diplomas	<b>320. [Prémios de mérito relativos a 2015/2016]</b> A iniciativa foi divulgada na página da internet do mega-agrupamento, decorrendo ao longo de três dias (a 27 de setembro para o 2.º ciclo; a 28 de setembro para o 7.º ano; a 29 de setembro para o ensino secundário e cursos profissionais) no auditório da escola secundária; a 30 de	.

		setembro para o 8.º e 9.º ano; a 3, 4 e 6 de outubro para o 1º ciclo) no auditório da escola secundária. No início da sessão para o ensino secundário, foi entregue um folheto com a identificação dos alunos, distribuídos por tipo de prémio: 88 alunos no quadro de excelência; 13 alunos no quadro de valor; e 34 alunos no suplemento de diploma). A cerimónia, presidida pelo diretor, foi curta. Os prémios consistiram na entrega de um diploma.	
27/09/2016	Sessão extraordinária da assembleia municipal	<b>321. [Municipalização da educação]</b> A reunião da assembleia foi realizada nas instalações da escola secundária, tendo como ponto único a situação da educação no concelho. Em resposta a questões oriundas do público, o presidente da assembleia afirmou que, no primeiro ano de vigência do contrato interadministrativo, a autarquia se preocupou apenas com questões organizacionais, administrativas e financeiras, e não com medidas de promoção do sucesso escolar ou com a definição local do currículo. Quanto ao conselho municipal de educação, o presidente afirmou que o processo de constituição deste órgão iria ocorrer, embora a assembleia municipal já tenha, por duas vezes, decidido por unanimidade, sem a que a autarquia tenha desenvolvido o processo. Finalmente, foi dito que estava em elaboração o plano estratégico educativo municipal.	Analisar com cuidado o contrato interadministrativo de delegação de competências e aguardar pela publicação do plano estratégico educativo municipal.
28/09/2016	Eleições para o conselho geral	<b>322. [Eleição de representantes do pessoal docente]</b> A inexistência de suplentes na única lista concorrente às eleições realizadas em 2013, levou a presidente interina, por falecimento do titular, a convocar um procedimento eleitoral intercalar para dois candidatos efetivos e dois suplentes. Candidatou-se, apenas, uma lista. Votaram 125 professores e educadores, recebendo a Lista A 113 votos expressos.	A convocatória explicita que o procedimento para eleição intercalar não encontra fundamento na lei, nem no regulamento interno. Ainda segundo a convocatória, a solução apresentada foi sugerida pelos serviços jurídicos da DGE.
18/10/2016	Reunião de grupo disciplinar	<b>323. [Currículo: constrangimentos nas visitas de estudo]</b> Alguns membros reagem à regra de não se poder realizar uma visita de estudo sem ficar assegurada a substituição na turma. N coloca questões sobre a avaliação do desempenho, tendo a chefe de equipa informado que “não está interessada em dar pareceres nos relatórios de avaliação dos colegas”, sustentada num documento da DGAE. Segundo alguns, o projeto do departamento deve atribuir prioridade a atividades orientadas para a comemoração dos 40 anos da Constituição da República. Uma professora sugere que uma das atividades poderá ser a participação da escola secundária no projeto Parlamento dos Jovens (ensinos básico e secundário) que, este ano, tem as alterações à Constituição como tema.	Tenho dúvidas sobre regra informal para cálculo de avaliação sumativa: os professores ponderam notas de períodos? Consultar o projeto curricular do mega-agrupamento para verificar da existência de alguma regra a propósito. Consultar ainda o documento da DGAE referido na reunião.
19/10/2016	Divulgação de estudo no mega-agrupamento	<b>324. [Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares]</b> Foi divulgado um estudo da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência sobre a relação entre as condições socioeconómicas das famílias, apresentando “os alunos oriundos de famílias de baixos rendimentos [...] taxas de sucesso mais baixas”. Além disso, o estudo sugere que a escola centre a sua ação no “nivelamento de oportunidades entre crianças oriundas de diversos meios socioeconómicos e a promoção da mobilidade social”.	Analisar o estudo e documentos internos a fim de averiguar se esta preocupação democrática se reflete nos documentos orientadores e nas práticas escolares. No entanto, apesar de alguns elementos de caracterização do meio sugerirem dificuldades socioeconómicas de famílias, esta preocupação não parece muito explícita.

25/10/2016	Reunião de departamento curricular: avaliação interna do mega-agrupamento	<p><b>325. [Apresentação e discussão de resultados do observatório de ensino e aprendizagem e impacto dos planos de melhoria 2014/2016]</b></p> <p>A equipa de avaliação orientou a sessão de apresentação de resultados. O plano definiu como prioridades a otimização do apoio aos alunos (E), partindo do reforço da partilha entre professores (CE1) e da melhoria da comunicação (CE2), e a diminuição da indisciplina (CA). As prioridades tinham 14 metas quantificadas e, segundo a avaliação da equipa, foram alcançadas 6, 3 parcialmente alcançadas e 5 não alcançadas. Quanto aos dados do questionário, para os encarregados de educação e, em menor grau, para professores, o balanço é positivo, enquanto os alunos e, sobretudo, o pessoal não docente, exprimem uma apreciação desfavorável. As opiniões desfavoráveis reportam-se à gestão da comunicação e, sobretudo, à abordagem da indisciplina. Como propostas de melhoria, a equipa sugere o reforço do compromisso dos pais com a educação dos filhos, a participação dos alunos na escola, o retorno dos professores em relação aos progressos dos alunos na aprendizagem, o reforço de um processo decisório partilhado e democrático e a melhoria da disciplina. A discussão não foi prolongada, mas CR afirmou que parece querer tornar-se o professor como único responsável pelos resultados dos alunos, além de ser necessário alterar a constituição de turmas.</p>	Analisar cuidadosamente os relatórios.
10/11/2016	Sala de professores	<p><b>326. [Testes comuns]</b></p> <p>Reafirmada pelo diretor a política de testes comuns simultâneos a Português e Matemática, HS reage, afirmando que são inócuos, não há qualquer razão para a primazia destas duas disciplinas sobre as outras e é abusivo em relação à autoridade do professor na sua sala. FF, respeitando a decisão tomada em órgão colegial, contesta-a e sugere o debate e reflexão nos departamentos curriculares. CR também contesta, chamando a atenção de FF de que não é por "existirem órgãos colegiais que o atual modelo pode ser considerado democrático - não o é. É um modelo unipessoal, controlador e regulamentador que se preocupa com o resultado e não com o processo de aprendizagem e com as condições de trabalho". NF, por sua vez, retoma o argumento da indesejada hierarquia de alguns saberes, a procura da homogeneização interna de resultados mediante um teste face à variabilidade da avaliação formativa e a existência de outras soluções sem "prejudicar" outras disciplinas.</p>	
22/11/2016	Reunião de grupo disciplinar	<p><b>327. [Apreciação de propostas para o plano de melhoria]</b></p> <p>A partir dos resultados da avaliação do plano anterior (325), o grupo apreciou um conjunto de propostas para o plano de melhoria. As prioridades são calendarizadas para os próximos três anos, reportando-se a processos de comunicação interna, ao processo decisório participado no mega-agrupamento, à disciplina na escola e na sala, à avaliação dos alunos, estratégia de sala de aula, envolvimento dos pais e ao desenvolvimento profissional dos professores. SM refere que os serviços de administração escolar estão em "roda livre", faltando regulação. CR considera inaceitável saber informações relativas ao mega-agrupamento em escola secundária próxima, devido a dificuldades de comunicação interna.</p>	Analisar com cuidado o documento apresentado pela coordenadora da disciplina.
28/11/2016	Divulgação de dados na plataforma infoescolas	<p><b>328. [Avaliação interna dos alunos]</b></p> <p>MS alerta a coordenadora de departamento para a necessidade de reflexão sobre as classificações internas dos alunos do ensino secundário uma vez que estas estão sistematicamente desalinhadas para baixo relativamente às classificações internas atribuídas em escolas cujos alunos obtêm, nos exames nacionais, resultados semelhantes. Os dados podem indiciar que "os critérios de</p>	Analisar com cuidado o documento e prestar atenção a desenvolvimentos posteriores sobre este assunto.

		avaliação interna e/ou as práticas de avaliação dos professores da escola secundária são demasiado seletivos”, o que se pode traduzir em injustiças para os alunos.	
30/11/2016	Informação do diretor	<b>329. [Avaliação externa do mega-agrupamento]</b> De acordo com informação do diretor a toda a organização, o processo inicia-se com o preenchimento de um questionário online por professores e pessoal não docente.	
11/12/2016	Divulgação de orientação sobre avaliação sumativa	<b>330. [Orientação para a avaliação sumativa interna dos alunos]</b> A orientação transmitida por coordenadora de departamento curricular, com base em informação de coordenadora de ciclo, refere: “As classificações têm por base uma grelha de avaliação em suporte informático, de modo a poder ser facultada ao diretor de turma, sempre que este seja questionado por um encarregado de educação”. OA solicitou explicações sobre a orientação, considerando que, do ponto de vista normativo, a avaliação sumativa consiste num juízo global sobre dados recolhidos, e colocando reservas à disponibilização de uma “grelha” ao diretor de turma. MP também reage, afirmando que isto implica uma “intromissão na esfera de autonomia de cada docente” e um “manifesto abuso”, posição subscrita por CR, que considera a grelha “um absurdo completo”.	Os professores que manifestam a sua posição pertencem a disciplinas diferentes, integradas no departamento de Ciências Sociais e Humanas. Segundo a coordenadora de departamento, poderá ter-se tratado de uma orientação não extensiva a todo o mega-agrupamento.
12/12/2016	Conversa informal	<b>331. [Segurança na escola]</b> CR relata uma situação anómala de uma encarregada de educação em frente ao bloco de aulas, questionando-o sobre os motivos da decisão de ordem de saída do seu educando da sala de aula, tendo estranhado a presença da encarregada. LM considerou que se trata de “situação lamentável que revela a falta de segurança na escola”.	
12/12/2016	Reunião do conselho geral	<b>332. [Recondução do diretor, eleições e autonomia financeira]</b> O conselho geral abriu o processo de recondução do diretor no seu cargo, solicitando-lhe uma “declaração de interesse” e lembrou que, em maio, será iniciado o processo eleitoral para a eleição de novo conselho geral para o quadriénio 2016-2020. O conselho geral não apresentou, para 2015 e 2016, “projeto de orçamento” em resultado da interpretação que fez das disposições do contrato interadministrativo de delegação de competências, limitando-se a aceitar as verbas transferidas pela câmara municipal, que permaneceram idênticas nos dois anos. O conselho geral reviu agora a sua interpretação, clarificando que a sua competência para a definição das linhas orientadoras se mantém normativamente, pelo que aprovou um documento com as linhas orientadora do orçamento para 2017. Aprovou ainda, por unanimidade, uma moção de desagrado pela falta de equipamento informático na escola secundária e pelas deficiências na sua rede internet, a enviar à direção geral respetiva, e um pedido à autarquia para a realização de obras em escolas do mega-agrupamento.	Parece paradoxal que o diretor seja reconduzido pelo conselho geral que cessa funções e não pelo “refrescamento” prévio do órgão, resultante dos processos eleitorais a desencadear. Em todo o caso, um representante dos encarregados de educação, seguido dos restantes, “solicitou ao [...] [diretor] que ponderasse na possibilidade de solicitar a sua recondução no cargo [...], pois consideram que o tem desempenhado de forma positiva, procura ser moderador e não criar conflitos, é recetivo às suas propostas e é importante que seja dada continuidade ao trabalho desenvolvido”. Analisar cuidadosamente o documento sobre linhas orientadoras do orçamento para 2017.

15/12/2016	Divulgação de sessão	<b>333. [Sessão sobre o holocausto]</b> A sessão destina-se a toda a comunidade escolar e intitula-se “O holocausto na primeira pessoa”, uma vez que tem a presença de Ida Grispan, uma sobrevivente de Auschewitz. O auditório estava cheio, os alunos escutaram o testemunho e fizeram perguntas no final.	
16/12/2016	Convite	<b>334. [Almoço de Natal]</b> O diretor envia um convite ao pessoal docente e não docente do mega-agrupamento para um almoço de Natal, “um momento em que, juntos, podemos comemorar a grande «família» que somos”.	
02/01/2017	Conversa informal	<b>334-A. [Demissão na equipa de avaliação interna do mega-agrupamento]</b> NF informa que apresentou pedido de demissão da equipa de avaliação interna pelo facto de, em seu entender, serem atribuídas à equipa missões contraditórias, desde a recolha de dados e apresentação de conclusões (relatórios) até à implementação de ações de melhoria. Contestou, também, a falta de autonomia da equipa para escolher metodologias, áreas a observar e instrumentos de recolha, num processo dirigido a partir do exterior (consultora e metodologia), além de a composição da equipa não apresentar representantes de pais, alunos e funcionários.	Analisar com cuidado o pedido de demissão, se a participante autorizar o acesso.
09/01/2017	Debate	<b>335. [Escola democrática]</b> É anunciada a realização de um debate, a realizar no dia 14 em escola secundária de Lisboa, sobre “Que modelo de gestão para uma escola democrática?”, na sequência, entre outras informações divulgadas, de um projeto de resolução apresentado pelo PCP na Assembleia da República para defesa e valorização da escola pública.	Também no dia 19 de janeiro foi anunciada uma semana de consulta aos professores sobre a alteração do modelo de gestão.
17/01/2017	Reunião de departamento curricular	<b>336. [Análise de resultados, planeamento, avaliação interna e autonomia]</b> Foram analisados quadros com resultados escolares do 1.º período, concluindo-se que, no 3.º ciclo, a taxa de transição seria de 60% e no ensino secundário de 79%. OA considerou o processo de planificação no agrupamento muito burocrático e “papelento”, com um conjunto de instrumentos redundantes (projeto educativo, plano anual, plurianual, planos de melhoria...). Também apresentou reflexão anterior (cf. G, 328) sobre avaliação interna, embora a discussão subsequente não tenha identificado causas e soluções, decidindo-se reservar para o conselho pedagógico. Por outro lado, NF referiu que o modelo de avaliação interna é comandado a partir do exterior, além de a equipa de avaliação ter uma dupla função: por um lado, a recolha de dados e a produção de relatórios sobre áreas de funcionamento da organização; por outro, o desenho de planos de melhoria e respetiva monitorização. Sobre a autonomia, CR comentou que vão em sentido contrário, medidas como a recente recentralização do processamento de vencimentos, a dependência face à Parque Escolar e a atribuição de competências às autarquias no contrato interadministrativo.	
23/01/2017	Reunião de conselho geral	<b>337. [Análise de resultados e indisciplina]</b> As dificuldades de acesso à internet continuaram a merecer a atenção do órgão, após o diretor ter informado das diligências que efetuou. O conselho admitiu a existência de uma relação entre resultados escolares e número de “infrações disciplinares” numa turma, recomendando um maior envolvimento dos encarregados de educação nestes casos (13 turmas).	Analisar a ata da reunião.
20/02/2017	Conversa	<b>338. [Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória]</b> A coordenadora de disciplina SM considera pertinente a marcação de reunião para análise do documento, atualmente em discussão pública, embora, em conversa com outras pessoas, diga que “não senti interesse neste debate”.	Analisar com cuidado o documento, em debate público até ao dia 13 de março.



07/03/2017	Orientação	<b>339. [Workshop “Inspira o teu professor”]</b> Um diretor de turma informa que a sua turma, tal como as dos 11ºs anos, vai participar num workshop sobre este projeto dirigido a alunos, pelo que “os docentes da turma têm de responder previamente a um inquérito”. OA contesta a pressão colocada no sentido da resposta, uma vez que o inquirido não foi consultado, nem lhe foi reconhecida a liberdade de não responder. Assim, recusou responder.	
10/03/2017	Entrevista com diretora do departamento municipal de educação	<b>340. [Posição da autarquia sobre a criação de mega-agrupamentos]</b> A diretora reage com alguma rispidez ao tema/problema do projeto de investigação, designadamente à utilização do conceito de mega-agrupamento, procurando tornar evidentes as vantagens que a nova organização trouxe para a educação do concelho. Por isso, reitera o empenhamento que a autarquia manifestou na reorganização da rede escolar e na criação dos mega-agrupamentos. Destaca o apoio que o processo teve das escolas e, particularmente, dos seus diretores, entregando cópia de ata de uma reunião para comprovar as suas afirmações.	Analisar com detalhe a ata fornecida pela diretora.
13/03/2017	Comunicação	<b>341. [Gestão flexível do currículo]</b> O diretor divulgou junto de um restrito número de pessoas (três) a realização de um seminário, em Mação, promovido pela rede ESCXEL, sobre a gestão flexível do currículo. O ME pretende iniciar, em 2017, um projeto de gestão flexível do currículo, aberto à participação voluntária das escolas, embora, até ao momento, o mega-agrupamento não tenha sido mobilizado para a discussão sobre esta mudança.	A rede ESCXEL – rede de escolas de excelência – foi criada em 2008, sendo uma parceria entre oito autarquias, as respetivas 32 organizações escolares públicas e o Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da FCSH da Universidade Nova. O seu objetivo principal é incentivar a melhoria contínua do desempenho e da qualidade das escolas. A divulgação do projeto ocorreu a 5 de abril, numa comunicação de uma coordenadora de departamento curricular de uma newsletter intitulada “O que vai mudar com a flexibilização curricular?”
14/03/2017	Reunião de equipa disciplinar	<b>342. [Perfil terminal do aluno, projeto de gestão flexível do currículo e avaliação externa]</b> MS lamentou que o conselho pedagógico e as estruturas intermédias não tenham estado recetivas a analisar o documento sobre o perfil terminal do aluno, cujo prazo de envio de sugestões terminou no dia anterior. Além disso, estranhou o facto de o agrupamento não ter sido ainda mobilizado para a discussão do projeto de autonomia e gestão flexível do currículo, até porque se prevê que a participação das escolas, em 2017/2018, tenha um caráter voluntário. CR divulgou, devidamente autorizado, documento de FF, representante de um dos departamentos na avaliação externa. No seu painel, este professor disse que, em geral, “o diagnóstico estava bem feito, mas faltavam medidas mais eficazes para resolver os problemas”. Quanto à liderança, divergiu da maioria dado que esta é “muito mais que as necessárias e indispensáveis competências pessoais de bom	

		relacionamento e disponibilidade para atender” os diversos intervenientes. Defendeu as dificuldades de liderança numa organização grande e complexa, com diversas escolas espalhadas pelo território.”	
20/04/2017	Reunião do conselho geral	<p><b>343. [Orçamento participativo, candidatura ao projeto de gestão flexível, envelhecimento do corpo docente e recondução do diretor]</b></p> <p>A presidente informou que foi concluído o projeto orçamento participativo, tendo sido eleita a Proposta A – aquisição de uma máquina de venda de comida/bebida saudável e de um quiosque para carregamento de cartões de alunos. Por sua vez, o diretor informou que o conselho pedagógico tinha aprovado um parecer seu, com vista à apresentação de candidatura ao projeto piloto de autonomia e flexibilidade curricular para 2017/2018. O diretor salientou o facto de ter aumentado o número de professores com mais de 40 anos “e as implicações negativas que esta situação tem na gestão dos recursos humanos, no seu sentido de pertença e apropriação do projeto educativo e, consequentemente, na melhoria do desempenho global” do mega-agrupamento. Estando presentes 13 dos 19 membros do conselho, depois de terem apreciado explicações do diretor sobre o projeto de intervenção 2013-2017, verificou-se unanimidade na recondução no cargo.</p>	<p>O parecer apresentado pelo diretor na reunião do conselho pedagógico, tendo em vista a participação do mega-agrupamento no projeto piloto de autonomia e flexibilidade curricular, tem os seguintes fundamentos: a necessidade de elaboração de plano de melhoria em consequência da última avaliação externa da IGE; a necessidade de reavaliação do plano plurianual de atividades; o desenvolvimento do projeto educativo, apresentando “níveis mais exigentes de resultados”, o que supõe medidas estruturais; e o empenho dos docentes e das estruturas intermédias em melhorar. Analisar o relatório de autoavaliação do projeto de intervenção.</p>
09/05/2017	Reunião de departamento curricular	<p><b>344. [Orçamento participativo e projeto de autonomia e flexibilização curricular]</b></p> <p>A coordenadora informou que foi concluído o projeto do orçamento participativo, tendo votado dezoito por cento dos alunos. Foi eleita a Proposta A – aquisição de uma máquina de venda de comida/bebida saudável e de um quiosque para carregamento de cartões de alunos. Informou ainda que o conselho pedagógico, na reunião de 4 de abril, pronunciou-se sobre a candidatura do mega-agrupamento à integração no projeto piloto de autonomia e flexibilização curricular, em 2017/2018. Após discussão, “onze elementos votaram a favor de avançar neste projeto, três votaram contra e um absteve-se”. NF, seguida por diversos participantes, manifestou a sua perplexidade pelo facto de o conselho pedagógico ter aprovado a participação do mega-agrupamento no projeto piloto sem ter sido debatido nos departamentos curriculares o âmbito e objetivos da medida, e sem se ter discutido as vantagens e inconvenientes da participação. Considerou que, de novo, sendo os professores os responsáveis pelo desenvolvimento e concretização da medida, estes foram, pura e simplesmente, ignorados em todo o processo.</p>	<p>Aprofundar a análise em relação ao projeto do orçamento participativo. Os motivos invocados pelo diretor na proposta que apresentou ao conselho pedagógico com vista à participação do mega-agrupamento no projeto de autonomia e flexibilidade curricular estão referenciados na unidade de registo anterior.</p>
18 e 19/05/2017	Atividades escolares	<p><b>345. [Dia da escola ativa]</b></p> <p>De novo, interrupção das atividades letivas para realização, na praia, de atividades como construções na areia, atividades náuticas e jogos tradicionais. O primeiro dia é reservado ao 3.º ciclo e ensino secundário, e o segundo à educação pré-escolar, 1.º e 2.º ciclo. Os alunos são acompanhados pelo diretor de turma e um professor designado pela direção.</p>	

26/05/2017	Conselho geral	<b>346. [Eleição de representantes do pessoal docente]</b> A eleição visa escolher os representantes do pessoal docente, não docente e dos alunos no conselho geral, para o quadriénio 2017/20121.	
31/05/2017	Avaliação externa	<b>347. [Relatório de avaliação externa]</b> O diretor informou que está disponível o relatório preliminar de avaliação externa do mega-agrupamento elaborado pela IGEC, a fim de ser apreciado em reuniões de equipa disciplinar, com vista à apresentação de sugestões para o plano de melhoria.	Analisar documento elaborado pela equipa disciplinar.
05/06/2017	Constituição do conselho geral	<b>348. [Eleição de representantes do pessoal docente]</b> Realizou-se a reunião geral de professores para designação da mesa eleitoral para a eleição dos representantes dos professores.	
21/06/2017	Greve de professores	<b>349. [Greve aos exames nacionais e outras atividades]</b> A greve foi decretada pelas estruturas sindicais, tendo em vista protestar contra o congelamento da carreira, exigir um regime de aposentação específico, alterações ao horário de trabalho e a vinculação de novos professores. Alguns professores discutem o impacto dos exames sobre as expectativas dos alunos, a partir de um texto fornecido pela delegada sindical, onde uma menina de 12 anos aceita que a não realização de exame na data prevista tem como consequência, apenas, a realização do mesmo exame noutro momento. Estes reconhecem que uma greve tem sempre consequências, justificando a ação como recurso para forçar o ME a ir de encontro aos objetivos profissionais pretendidos. No entanto, há quem conteste, baseando-se no facto de o exame permitir o acesso ao ensino superior e a realização de um exame diferente constituir um fator de desigualdade entre os candidatos. O estabelecimento de serviços mínimos pelo colégio arbitral para garantir a realização dos exames - dois vigilantes por sala para exames, um vigilante para provas de aferição e um coadjuvante – também gera controvérsia devido a uma convocatória da direção, que havia convocado todos os professores para as 8 horas, na sede do agrupamento. Alguns professores contestaram, tendo esta reunião sido desconvocada pela direção.	
05/07/2017	Reunião de departamento curricular	<b>350. [Eleição de coordenador de departamento]</b> O diretor, que preside à reunião, informa que os (frágeis) resultados escolares do mega-agrupamento se devem ao nível socioeconómico dos pais e encarregados de educação. Em seguida, anuncia a lista com três nomes que entendeu designar para a eleição do coordenador. Os três professores indicados apresentam as razões para a sua indisponibilidade, evidenciando, no geral, pouca motivação para o exercício do cargo. CR sugere ao diretor que promova nova reunião com outros nomes, depois de garantir a sua disponibilidade; caso contrário, sugere o voto em branco. O diretor recusa e submete os nomes a votação. Resultado do escrutínio: NF – 12 votos; RL – 8 votos; HS – 2 votos. Houve dois votos nulos e 13 brancos. NF afirma que vai apresentar escusa. NF mostrou-se “indignada” com o resultado da eleição, enquanto CR referiu que os colegas que votaram, apesar de informados da indisponibilidade das candidatas, “mostraram falta de ética e de solidariedade profissional”.	Aprofundar as razões da indisponibilidade das candidatas. Averiguar, se possível, do pedido de escusa e da sua fundamentação.
10 e 11 /07/2017	Jornadas pedagógicas	<b>351. [Temas das jornadas e seu desenvolvimento]</b> A coordenadora da secção de formação informa que o modelo anterior das jornadas pedagógicas se mantém, ou seja, o primeiro dia é dedicado a questões pedagógicas e o segundo a uma atividade sociocultural, colocando-se três opções para este segundo dia: visita ao museu da Lourinhã, visita ao Porto e visita a Mérida/Cáceres. Face ao “reduzido número de inscrições [...], que não foram [...] representativas da comunidade”, a atividade sociocultural	O debate sobre a última comunicação poderia supor-se necessário, considerando a participação do mega-agrupamento no

		foi cancelada, reservando-se os dois dias para questões pedagógicas. Assim, o primeiro dia é preenchido com comunicações sobre o projeto “Inspira o teu professor”, tutorias e a apresentação de um livro; o segundo, sobre as principais medidas de política educativa (perfil do aluno, cidadania, inclusão e aprendizagens essenciais), seguidas de reuniões de trabalho, por departamento. A comunicação sobre o projeto “Inspira o teu professor” inscreve-se na lógica de uma cultura de liderança gestonária e de valorização do empreendedorismo, em particular a forma como a visão de líderes empreendedores contribui para a “melhoria da comunidade”. Ora, a preparação de alunos com este perfil carece de um nível de motivação dos professores, os quais seriam inspirados pelos alunos. Por sua vez, a comunicação sobre tutorias constitui a apresentação de um conjunto de conceitos em voga ( <i>counseling, monitoring, coaching, tutoring</i> ), enquanto a última passa em revista as medidas acima identificadas.	projeto piloto. No entanto, foi “morno”, parecendo os participantes alheados em relação às mudanças pretendidas para o currículo.
11/07/2017	Jornadas pedagógicas	<b>352. [Sessão de departamento curricular: modelo das jornadas, plano de melhoria e projeto de autonomia e flexibilidade curricular]</b> A sessão do departamento tinha como assuntos uma reflexão sobre os painéis das jornadas pedagógicas, uma síntese sobre as ações de melhoria propostas pelos vários grupos disciplinares e a flexibilização curricular – despacho n.º 5908/2017. Quanto ao primeiro assunto, CR declarou que o modelo de jornadas pedagógicas se encontra esgotado, necessitando de ser repensado, na medida em que as temáticas propostas carecem de interesse e não têm proporcionado o necessário debate sobre o agrupamento. A coordenadora apresentou uma síntese com algumas propostas de melhoria, centradas fundamentalmente na gestão da disciplina na escola e na sala de aula, embora outros tenham feito sugestões relacionadas, em particular, com os dados do relatório de avaliação externa (eliminação dos testes comuns em certas disciplinas, revisão dos critérios de avaliação dos alunos, reforço da avaliação formativa, diminuição da centralidade da avaliação sumativa, reforço da construção de uma cultura democrática, alteração do modelo de substituição de professores e reconhecimento das identidades e culturas organizacionais das escolas do mega-agrupamento). Relativamente ao projeto de flexibilidade curricular, foi anunciada a candidatura do mega-agrupamento ao projeto piloto, que mereceu, de novo, críticas de alguns membros pelo facto de não ter sido precedida de análise e discussão nos departamentos curriculares. O despacho não suscitou atenção, uma vez que ainda se aguarda a decisão de aceitação da candidatura do mega-agrupamento.	Aprofundar a análise do documento com as propostas de melhoria e dos documentos relativos à autonomia e flexibilidade curricular, como o perfil terminal do aluno, o Despacho n.º 5908/2017 e as aprendizagens essenciais (ver sítio da DGE). Analisar documento com as propostas do departamento do 2º ciclo.
13/07/2017	Reunião de departamento curricular	<b>353. [Repetição da reunião de eleição de coordenador de departamento]</b> O diretor, que presidiu de novo à reunião, anunciou que aceitou o pedido de escusa apresentado pela candidata eleita na reunião anterior e apresentou uma nova lista com três nomes que entendeu designar para a eleição do coordenador. Um dos nomes propostos, embora ausente, deixa a mensagem de que a eleição do coordenador de departamento “não decorre de nenhum ato voluntário do professor”. Outra professora, também integrada na lista, considera que esta segunda eleição envolve “desigualdade de tratamento” entre os professores do departamento, por se tratar de uma “segunda escolha” do diretor. Efetuada a votação, SP (candidata ausente) foi eleita coordenadora do departamento.	Na ata, OA afirma que “não é aceitável, [...] a ideia de que este não tenha como condição imprescindível a vontade de o potencial candidato a eleger querer ser eleito [...]”. Mesmo num processo com condicionamento como este, [...] em que a lista é proposta pelo diretor, aceitar o princípio da imposição da eleição a alguém que não pretende ser eleito significaria violar um princípio básico de

			qualquer organização democrática.”
11/08/2017	Curriculo	<b>354. [Escolas integradas no projeto piloto]</b> De acordo com a lista publicada no sítio da DGE, a candidatura do mega-agrupamento ao projeto piloto de autonomia e flexibilidade curricular foi aceite.	
08/09/2017	Abertura do ano letivo	<b>355. [Almoço-convívio]</b> À semelhança de anos anteriores, a direção promove, depois da reunião geral de professores, a realização de um almoço-convívio para toda a comunidade escolar, marcando a abertura do novo ano letivo. Segundo o anúncio, “é uma boa altura para nos conhecermos [...], a boa disposição no local de trabalho é fulcral para que haja harmonia”, a fim de o trabalho possa decorrer da melhor maneira.	
11/09/2017	Flexibilidade curricular	<b>356. [Estratégia para o mega-agrupamento]</b> Segundo o documento orientador, o projeto piloto desenvolve-se no 1.º ciclo, 5.º, 7.º e 10.º ano. A prioridade centra-se no desenvolvimento curricular de Cidadania e Desenvolvimento, selecionando em conselho de turma temas e subtemas de possível interesse dos alunos, organizados em dois semestres, identificando as disciplinas e envolver e os produtos finais a apresentar.	Analisar documento orientador. A organização em semestre pretende antecipar a semestralização do funcionamento em alguma(s) disciplina(s), em especial no ensino básico, em disciplinas em que a carga curricular é diminuída?
12/09/2017	Abertura do ano letivo	<b>357. [Reunião de NIA - Núcleo de intervenção e apoio ao aluno: condições de trabalho dos professores]</b> De acordo com orientações do diretor, o coordenador do NIA esclarece que este funciona em três equipas: duas na escola secundária (NIA1 e NIA2) e uma na escola básica. O NIA 1 atende e acompanha alunos, em espaço específico, que receberam ordem de saída da sala de aula; o NIA2 integra professores que se deslocam a salas cujos professores faltaram a fim de fazer a chamada dos alunos (permanecem na sala de aula) e, eventualmente, gerir situações de indisciplina, a pedido do funcionário do setor. Alguns professores contestam quer a qualidade das condições ambientais em que os afetos ao NIA 2 são colocados, quer, sobretudo, o facto de este modelo transformar o professor num mero vigilante de alunos, tarefa que cabe ao funcionário, e está distante do dever profissional “de acompanhamento pedagógico e disciplinar dos alunos durante o período de permanência no estabelecimento escolar”.	Analisar com cuidado as orientações do diretor.
13/09/2017	Autonomia e flexibilidade curricular	<b>359. [Debate: a presença das ciências sociais e humanas nos planos curriculares do 3.º ciclo]</b> Abre-se o debate sobre as alterações curriculares introduzidas pelo projeto piloto, a partir de uma análise efetuada no interior de uma das disciplinas do departamento de ciências sociais e humanas. Em síntese, os argumentos apresentados são: o tempo de aprendizagem dos alunos do 3.º ciclo nesta área aumenta ligeiramente (de 650 para 725 m semanais) se a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento pertencer à área, caso contrário (é o que acontece no mega-agrupamento) diminui (fica apenas com 585 m); a perda é mais profunda se se considerar a carga horária atribuída atualmente às disciplinas da área no mega-agrupamento (16 unidades semanais de 45 minutos, ou seja, 720 minutos). Propõe-se a atribuição de Cidadania e Desenvolvimento à área de ciências sociais e humanas e a supressão desta disciplina no 9º ano.	Analisar com cuidado o documento elaborado. Aguardar por desenvolvimentos posteriores.
14/09/2017	Avaliação dos alunos	<b>360. [Testes comuns]</b> Parecia ter-se formado a convicção de que os testes comuns seriam abolidos. Contudo, uma orientação do	

		conselho pedagógico conserva-os: a Matemática, 7.º e 9.º anos têm um teste comum por ano letivo, enquanto, no ensino secundário, o teste comum é em cada período, "preferencialmente utilizando aulas do próprio professor"; a Português, realiza-se um teste comum por ano letivo.	
26/09/2017 a 28/09/2017	Entrega de diplomas	<b>361. [Entrega de prémios de mérito relativos a 2016/2017]</b> A iniciativa foi divulgada na página da internet do mega-agrupamento, decorrendo ao longo de três dias (a 26 de setembro para o 7.º e 8.º ano; a 27 de setembro para o 1.º e 2.º ciclos; e a 28 de setembro para o 9.º ano, ensino secundário e cursos profissionais) no auditório da escola secundária. No início da sessão para o ensino secundário, foi entregue um folheto com a identificação dos alunos, distribuídos por tipo de prémio: 93 alunos no quadro de excelência; 6 alunos no quadro de valor; e 33 alunos no suplemento de diploma). A cerimónia, presidida pelo diretor, foi curta. Os prémios consistiram na entrega de um diploma e uma caneca com a identificação do mega-agrupamento.	.
11/10/2017	Avaliação dos alunos	<b>362. [Construção de grelhas excel]</b> A coordenadora de uma disciplina pretende saber se os colegas sabem construir grelhas excel "de acordo com os critérios adotados" visto que "este ano vai haver um controlo maior por parte da direção relativamente a este aspeto", segundo informações que pôde recolher. Um professor reage a esta démarche, rejeitando a avaliação dos alunos em grelhas excel e, muito menos, entregar a grelha a coordenador de disciplina, de departamento ou ao diretor. A coordenadora responde que "a obrigatoriedade de grelhas excel em avaliação é uma realidade nesta escola e em centenas de outras por esse país fora", uma vez que é necessário "quantificar esses registos de observação e submetê-los a uma regra matemática". O professor argumenta que os "critérios de avaliação" da escola são, antes, "ponderações quantitativas para classificar alunos", sendo o critério "a descrição de um padrão em relação ao qual se compara o desempenho do aluno", pelo que avaliar implica "formular um juízo subjetivo [...] sobre dados recolhidos, tendo como referência o critério" a fim de tomar uma decisão, posicionando o aluno num ponto de uma escala.	
15/10/2017	Cidadania e Desenvolvimento	<b>363. [Planificação e critérios de avaliação]</b> A planificação compreende os domínios definidos normativamente, distribuídos por anos de escolaridade. A planificação foi efetuada num grupo muito restrito – o conselho de diretores de turma –, sem ouvir os departamentos curriculares e, obviamente, sem considerar a intervenção dos alunos. Quanto aos critérios de avaliação, organiza-os em cinco "pilares de aprendizagem", atribuindo a três deles uma ponderação de 60% e a dois 40%, e, embora apresente "perfis de desempenho", não se vislumbra a utilização destes, considerando aquelas ponderações. Um professor propõe a substituição dos pilares por áreas de competência do perfil terminal e a aproximação à classificação a partir dos perfis de desempenho, excluindo as ponderações, os quais necessitam de alguma intervenção.	
20/10/2017	Átrio da escola secundária	<b>364. [Indisciplina de alunos]</b> Ao princípio da tarde deste dia, ao fundo do átrio do bloco administrativo, junto à papelaria, um grupo de alunos envolve-se em cenas de violência extrema, puxões e agarrões, tendo um deles ficado com a camisa inteiramente rasgada. Depois de alguns momentos de grande confusão, com a intervenção de um funcionário, a cena diluiu-se.	Aguardar e analisar a sequência dos acontecimentos.
31/10/2017	Reunião de departamento curricular	<b>365. [Autonomia e flexibilidade curricular]</b> O departamento, formalmente convocado não reúne em coletivo, mas por cada grupo disciplinar. A ordem de	A coordenadora de disciplina esclareceu logo após que a

		trabalhos prevê a articulação entre programas das disciplinas e a Cidadania e Desenvolvimento, bem como um balanço do trabalho desenvolvido. No primeiro ponto, trata-se de preencher uma grelha de dupla entrada com os temas de Cidadania e o ano curricular (7.º, 10.º...) a fim de explicitar relações. Abordou-se, de novo, o documento (G, 358) relativo ao papel das ciências sociais nos planos curriculares do 3.º ciclo, aprovando-se as propostas ali apresentadas.	coordenadora do departamento também subscreve esta posição, mas que não tem acolhimento junto do diretor.
06/10/11/2017	a Participação dos alunos na escola	<b>366. [Realização de assembleias de turma]</b> A coordenadora pedagógica de nível apresentou um guião para as assembleias de turma com dois pontos: a organização e funcionamento da escola e da turma e os direitos e deveres dos alunos. Numa turma de 12.º ano, os alunos propuseram, entre outras medidas: uma campanha de sensibilização <i>anti-bullying</i> , um sistema de "apadrinhamento" dos mais novos e uma reunião com o diretor para abordar a problemática da indisciplina; o incremento da vigilância atrás dos blocos de aulas, a implementação da proposta vencedora do último orçamento participativo, a abolição da medida de encerramento dos blocos de aula depois do toque de tolerância, o funcionamento do ar condicionado nas salas de aula, a separação dos intervalos do ensino básico em relação aos do ensino secundário e a melhoria urgente dos equipamentos (computadores e projetores).	O encerramento dos blocos de aulas depois do toque de tolerância, impedindo os alunos de entrar e, portanto, levando-os a faltar às aulas, foi uma medida implementada em 2016 com o objetivo de melhorar a pontualidade dos alunos, tendo recolhido o apoio de muitos professores e a contestação dos alunos.
07/11/2017	Formação de professores	<b>367. [Sessões de formação no âmbito do NIA]</b> O coordenador do NIA comunica 4,5 horas de formação para os professores, organizadas em três sessões, a fim de "otimizar a intervenção do NIA", "homogeneizar procedimentos" e "potenciar a ação dos docentes [...] na promoção da disciplina". Alguns professores (OA, NF, CR) reagem porque não foram auscultados sobre a necessidade de formação neste domínio, não são nítidos os conteúdos de formação, as sessões não têm qualquer relação com o plano de formação e o conteúdo das tarefas a realizar, previsto no respetivo regulamento, é manifestamente claro. Isto sem prejuízo de sessões de acompanhamento e regulação.	
08/11/2017	Ação inspetiva da IGEC	<b>368. [Avaliação externa: organização do ano letivo]</b> A visita próxima de uma equipa da IGEC levou a coordenadora pedagógica de nível e a coordenadora de departamento a alertarem para a necessidade de se atualizarem os sumários, bem como os procedimentos ligados às direções de turma, além de os planos curriculares estarem elaborados numa das duas plataformas do mega-agrupamento.	
16/11/2017	Indisciplina na escola	<b>369. [Esclarecimento da associação de pais e encarregados de educação]</b> A situação de indisciplina anteriormente descrita (cf. G, 364), tornada pública pela comunicação social, levou a associação de pais e encarregados de educação a elaborar um comunicado, ele mesmo produzido a partir de um esclarecimento de uma diretora de turma. A associação de pais solicitou à direção que fizesse chegar este documento a todos os pais e encarregados de educação, através dos diretores de turma. Um diretor de turma mostrou-se surpreendido por este desenvolvimento, na medida em que "o órgão competente para informar sobre os acontecimentos quer a opinião pública [...] quer a comunidade escolar e a comunidade educativa é [...] a direção [...], tendo em conta a sua posição privilegiada quanto à posse de informação recolhida".	Analisar cuidadosamente o comunicado da associação de pais.
01/12/2017	Reunião de diretores de turma	<b>370. [Planificação e critérios de avaliação]</b> De novo, foram abordados a planificação e os critérios de avaliação de Cidadania e Desenvolvimento. A planificação não merece reparos de ninguém. Quanto aos critérios de	

		avaliação, mantém ponderações quantitativas (45% para competências, 10% para expressão em língua portuguesa, 5% para utilização das TIC e 40% para relacionamento interpessoal/autonomia pessoal), e, embora apresente "perfis de desempenho", não se vislumbra a utilização destes na avaliação dos alunos, considerando aquelas ponderações. A coordenadora pedagógica respondeu que estes critérios são coerentes com os das disciplinas e possibilitam a homogeneização dos vários ciclos.	
04/12/2017	Reunião do conselho pedagógico	<b>370-A. [Cidadania e Desenvolvimento e indisciplina avaliação]</b> Foram abordados alguns aspetos relacionados com a nova disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, além de o órgão ter apreciado a situação de indisciplina na organização.	Analisar a ata da reunião.
05/12/2017	Reunião de grupo disciplinar	<b>371. [Indisciplina na escola]</b> A situação de indisciplina anteriormente descrita (cf. G, 364,369) foi objeto de análise em reunião de equipa disciplinar, tendo CR esclarecido que ela foi divulgada, repetidamente, numa estação de televisão nacional. EF considerou que lhe parece ter existido "ausência de liderança do agrupamento" uma vez que, sem prejuízo de a associação de pais poder elaborar um comunicado a propósito, deveria ter sido a direção a prestar todos os esclarecimentos à comunicação social e à comunidade. CR defendeu que os fatores que potenciam a indisciplina são, por um lado, a transferência total do 3.º ciclo para a escola secundária e a "abertura, sem critérios, de cursos profissionais". Sugeriu a criação de um grupo de trabalho para se analisar o padrão de indisciplina na escola e se encontrar as medidas adequadas para a resolver.	
18/12/2017	Reunião do conselho geral	<b>371-A. [Indisciplina]</b> Além da apreciação de relatórios intermédios do projeto educativo e plano de melhoria, foram aprovados alguns documentos, retificado o artigo 8.º do Regulamento Interno e apreciada a situação de indisciplina (cf. G,364).	Analisar a ata da reunião.
11/01/2018	Designação dos candidatos do mega-agrupamento na eleição dos representantes dos docentes ao conselho municipal de educação	<b>372. [Informação da autarquia sobre a eleição de representantes de docentes no conselho municipal de educação]</b> O diretor envia para todo o mega-agrupamento documento do departamento de educação da autarquia, relativo aos procedimentos a utilizar para a designação dos representantes dos docentes do conselho no Conselho Municipal de Educação.	A mensagem do diretor não contém quaisquer indicações relativas à forma de designação dos candidatos do mega-agrupamento. Analisar o documento da autarquia.
13/01/2018 a 15/01/2018	Designação dos candidatos do mega-agrupamento na eleição dos representantes dos docentes ao conselho municipal de educação	<b>373. [Reações internas à comunicação do diretor]</b> OA saúda a iniciativa da autarquia, regista o atraso da comunicação do diretor em relação à data da comunicação da autarquia e sugere a definição de um prazo para apresentação de candidaturas no mega-agrupamento, bem como a data de eleições internas. NF reitera a importância desta eleição para os docentes e subscreve as sugestões anteriores. EC confirma declarações de outros colegas nestes termos: "Tenho esperança que esta divulgação possa vir [...] a ser a mola impulsionadora para se organizar eleição e/ou nomeação, com cariz democrático, de um representante docente do nosso Agrupamento para o Conselho Municipal de Educação."	Analisar detalhadamente declarações de diversos intervenientes.
16/01/2018	Designação dos candidatos do mega-agrupamento na eleição dos representantes dos docentes ao	<b>374. [Definição de procedimento e prazo de designação pelo diretor]</b> O diretor definiu o prazo de 19 de janeiro para a entrega de candidaturas, informando que, "caso existam candidaturas em excesso, os docentes serão ordenados pela sua graduação profissional", sendo indicado o mais graduado por nível de ensino (pré-escolar, ensino básico e ensino	



	conselho municipal de educação	secundário).	
16/01/2018	Designação dos candidatos do mega-agrupamento na eleição dos representantes dos docentes ao conselho municipal de educação	<b>375. [Reações à comunicação do diretor: por uma eleição democrática dos representantes do mega-agrupamento]</b> OA discorda do critério, argumentando que, para um cargo de representação em órgão da autarquia, o processo de escolha adequado é a eleição democrática pelos pares. NF concorda com eleição democrática e propõe datas para candidatura, eleição e comunicação dos representantes à autarquia. DG, MT, E e outros professores concordam com a proposta de eleições democráticas. RA faz uma recensão do processo e renova a proposta de eleição democrática. AJ concorda com eleição democrática.	Até ao momento não se ouviram vozes de professores a defender o critério definido pelo diretor (a antiguidade) para a escolha dos representantes do mega-agrupamento.
16/01/2018	Reunião de departamento curricular/ grupo disciplinar	<b>376. [Reconhecimento do mérito]</b> Os professores consideraram que é necessário fazer a revisão das metas do projeto educativo “para valores mais realistas e adequados aos alunos que o [mega-agrupamento recebe] e que fosse revisto o regulamento interno no que diz respeito ao mérito, a fim de premiar diferentes tipos de mérito, tendo destacado o “Suplemento de diploma” em virtude de se destinar a reconhecer alunos com uma participação relevante em órgãos da escola ou em atividades e projetos de voluntariado ou de natureza artística, cultural e desportiva, fica, paradoxalmente, remetido para “alunos com elevadas classificações nos exames ou com elevada assiduidade e com sucesso em todas as disciplinas”. Por outro lado, ao efetuarem o balanço do 1º período, alertaram para a situação já referida (cf. G, 328), sugerindo que o conselho pedagógico aprove uma orientação para colocar os alunos da escola em linha com os de outras.	Analisar o capítulo do regulamento interno sobre prémios de mérito.
24/01/2018	Designação dos candidatos do mega-agrupamento na eleição dos representantes dos docentes ao conselho municipal de educação	<b>377. [Reação à condução do processo de eleição]</b> FF, após ter conversado com alguns colegas, segundo as suas palavras, anuncia a intenção de elaborar documento onde se solicita a reversão do processo de candidaturas no mega-agrupamento à eleição de representantes dos docentes para o conselho municipal de educação. CR desaconselha a definição deste objetivo, dado que a eleição vai ocorrer muito em breve, mas subscreve a ideia de elaborar uma exposição sobre a falta de democraticidade do processo.	Aguardar pelos desenvolvimentos da iniciativa de FF.
25/01/2018	Eleição dos representantes dos docentes ao conselho municipal de educação	<b>378. [Data das eleições]</b> O diretor informou que as eleições se realizam no dia 26 de janeiro, entre as 11 e as 16 horas, na sala dos professores da escola secundária. No mega-agrupamento apresentaram-se duas candidaturas, uma do ensino básico e outra do ensino secundário.	Aguardar pela publicação dos resultados das eleições.
29/01/2018	Reunião do conselho geral	<b>379. [Municipalização da educação: aplicação do contrato interadministrativo de delegação de competências]</b> A presidente do conselho afirma que, desde a entrada em vigor deste contrato, o mega-agrupamento deixou de apresentar a proposta anual de orçamento, limitando-se a acatar a decisão da autarquia. O orçamento mantém-se inalterado desde 2015, pelo que se tem revelado insuficiente numa das rubricas. Uma das representantes da autarquia recorda que “a este conselho geral cabe definir as linhas orientadoras [do orçamento]”. O conselho apreciou relatórios do NIA e da avaliação do 1.º período, bem como o acompanhamento de turmas sem professor.	Analisar em detalhe a ata do conselho geral relativa a esta reunião (consulta pública). Clarificação: de acordo com a alínea h) do n.º 1 do artigo 13.º do Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na versão atual, ao conselho geral cabe “definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento”.
31/01/2018	Designação dos candidatos do mega-	<b>380. [Apoio à decisão do diretor quanto ao método de escolha dos candidatos do mega-agrupamento]</b> Um dos candidatos do mega-agrupamento à eleição	A argumentação foca-se na organização do sufrágio, da

	agrupamento na eleição dos representantes dos docentes ao conselho municipal de educação	lamentou a escassez de candidatos ao nível interno e do número de votos neles depositados, pois “quando nos é dado a possibilidade [de votar], não exercemos a nossa opinião”. PP destacou a “coragem” deste candidato.	responsabilidade da autarquia, sem refletir sobre a problemática em questão: a natureza do processo interno de escolha dos candidatos do mega-agrupamento.
31/01/2018	Orçamento participativo da escola	<b>381. [Início do processo relativo a 2018]</b> A assessora da direção dá início ao orçamento participativo da escola, divulgando o calendário das fases do processo, entre elas, a votação das medidas para 20 de março. A estratégia da direção envolveu a apresentação de uma apresentação na aula de Cidadania, para sensibilização dos alunos.	Acompanhar o desenvolvimento do processo.
01/02/2018	Saída de um dos blocos de aulas	<b>382. [Indisciplina de alunos]</b> Após o toque de saída para o intervalo das 12 horas, uma multidão de alunos dos dois sexos corre de forma desabrida em direção ao campo de jogos. De acordo com alguns testemunhos que, naquela confusão, foi possível recolher, os alunos tinham recebido a comunicação via sms de que iria decorrer uma luta naquele local entre dois grupos rivais, pelo que pretendiam assistir ao duelo.	Aguardar pelos acontecimentos posteriores.
02/02/2018	Designação dos candidatos do mega-agrupamento na eleição dos representantes dos docentes ao conselho municipal de educação	<b>383. [Apresentação de exposição sobre democracia no mega-agrupamento]</b> FF confirma que foi entregue à presidente do conselho geral uma exposição, subscrita por diversos professores, onde se solicita o reforço da democratização no funcionamento do mega-agrupamento.	Pedir uma cópia da exposição e analisar o documento.
07/02/2018	Reunião do conselho pedagógico	<b>384. [Avaliação interna dos alunos]</b> Finalmente, o conselho pedagógico abordou a problemática já referida sobre as classificações internas dos alunos (cf. G, 328), embora o tenha feito de forma marginal, na sequência de uma sessão do infoescolas em que o diretor esteve presente. O conselho pedagógico reconheceu o problema e que as classificações “não são motivadoras para os alunos”, mas não quis “comprometer-se com [melhoria de] frequências porque se sentem pressionados para que CIF (classificação interna final da disciplina) e CE (classificação obtida em exame) sejam semelhantes”.	O conselho pedagógico não parece disposto a alargar o debate sobre a problemática aos departamentos curriculares (nas palavras de uma coordenadora, “embora reconheça a importância do assunto, não tenciono convocar uma reunião de departamento” – 15/02). Entretanto, a aproximação entre CIF e CE – um objetivo que o mega-agrupamento abandonou, segundo a mesma coordenadora – é uma questão diferente.
22/02/2018	Comunicação da coordenadora de departamento	<b>385. [Feedback da coordenadora de departamento curricular a questões levantadas]</b> A coordenadora de departamento remete aos professores documento com as suas respostas às questões que foram por estes colocadas ao longo do tempo, em sucessivas reuniões de grupo.	O feedback da coordenadora, sintetizando as diversas questões colocadas em sede de grupo disciplinar, substitui a análise e debate em reunião plenária do departamento curricular, que estava a ser solicitada por alguns professores.
05/03/2018	Documento sobre orçamento participativo	<b>386. [Validação de propostas dos alunos]</b> A coordenadora do projeto informa que foram validadas quatro propostas: criação de uma esplanada na escola, melhoria do WiFi, colocação de um toldo no portão principal e criação da rádio escolar. A eleição será	Aguardar o resultado da eleição.

		realizada no dia 20 de março.	
06/03/2018	Reunião de grupo disciplinar	<b>387. [Análise de dúvidas suscitadas pela coordenadora de departamento curricular e propostas]</b> Na sequência da observação anterior (cf. G, 384), o grupo analisou o pedido de esclarecimentos solicitado pela coordenadora de departamento sobre a pertinência da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento no plano de estudos, a redução da carga horária de disciplinas da área de Ciências Sociais e Humanas, a necessidade de o departamento retomar as reuniões plenárias, em cumprimento do regulamento interno, e o regulamento dos prémios de mérito. Em consequência, o grupo apresentou um conjunto de propostas para cada um destes aspetos.	Sobre a ausência de reuniões plenárias, a chefe de equipa disse que eram inúteis por elas não se discutir qualquer assunto de interesse, apenas dois ou três colegas usarem com frequência da palavra e nelas não se chegar a quaisquer conclusões válidas. Analisar detalhadamente a ata respetiva.
07/03/2018	Reunião de conselho pedagógico	<b>388. [Autonomia, flexibilidade curricular e municipalização da educação]</b> O conselho pronunciou-se sobre o projeto piloto em curso, destacando a “necessidade de manutenção da atual carga horária das disciplinas do 3.º ciclo a partir do próximo ano letivo” e a marcação de “falta injustificada aos alunos que faltam a visitas de estudo”. Foi comunicado que o vereador responsável pelo pelouro da educação visitou as diversas escolas do mega-agrupamento, que o diretor aproveitou para solicitar “obras e infraestruturas”. Finalmente, a equipa de avaliação identificou três prioridades: processo de ensino e aprendizagem, gestão da comunicação e informação e disciplina na sala de aula e na escola.	A deslocação e outras despesas, na realização das visitas de estudo, são suportadas pelos alunos, pelo que esta decisão parece problemática do ponto de vista social, sobretudo para agregados com menores recursos. Analisar o plano de ações de melhoria, embora AP tenha afirmado posteriormente (16/04) que já tinha por hábito “fazer este tipo de práticas”.
17/03/2018	Reunião de grupo disciplinar	<b>389. [Recusa de assunção de propostas anteriores: tensão e conflito em grupo disciplinar]</b> Em tom agreste, a chefe de equipa disciplinar iniciou a reunião, verberando o atraso da responsável pela ata da reunião anterior, referindo que ela foi feita “a duas mãos” e recusando a apresentação das propostas anteriores (cf. G, 386) porque “não pretende criar uma guerra com o diretor”. CR criticou um documento sem identificação de órgão responsável, onde se promete almoço (pizzas) no refeitório às turmas de 2.º e 3.º com menor número de participações no 3.º período. A chefe de equipa saiu da sala e reentrou pouco depois, afirmando não estar em condições para prosseguir com a reunião e que pediria a demissão do cargo, por não suportar as críticas sistemáticas de alguns professores do grupo aos órgãos da escola.	Analisar a ata da reunião. O documento sem identificação “Concurso - Primavera rumo à disciplina” tinha sido elaborado pela equipa de avaliação e melhoria da escola, no âmbito da melhoria do clima em sala de aula.
20/03/2018	Conversa informal	<b>389A. [Visita do vereador da educação]</b> NF informa de que o vereador da educação, na visita ao espaço onde se procede à recuperação modular de alunos dos cursos profissionais, comentou que havia muitos professores dentro da sala, onde a maioria dos alunos presentes era de cor.	
23/03/2018	Orçamento participativo	<b>390. [Resultados da eleição das propostas]</b> A presidente do conselho geral informa que se realizou o ato eleitoral, tendo votado 336 alunos (20% da população escolar), tendo saído vencedora a proposta “melhoria do WiFi” (cf. G, 385), obtendo 41% dos votos expressos, seguida das propostas “criação de esplanada na escola” e “criação da rádio escolar “ (26% cada).	
24/03/2018	Contacto informal com diretor	<b>390-A. [Primavera rumo à disciplina]</b> Tendo solicitado a ambos sobre a estratégia gizada relativamente ao documento “Primavera rumo à disciplina”,	

	coordenadora de departamento curricular	ambos declararam desconhecer tal documento.	
10/04/2018	Correio eletrónico	<b>391. [Reuniões plenárias de departamento curricular]</b> CR recorda disposições do regulamento interno sobre o departamento curricular (reunião ordinária uma vez por período), tendo NF comentado que “em instituições onde se ensina a democracia e a cidadania, as decisões sejam tomadas sem ouvir aqueles que estão e serão implicados na sua implementação”.	
23/04/2018	Reunião de conselho geral	<b>392. [Apreciação da exposição de professores sobre designação de representantes do mega-agrupamento nas eleições para o conselho municipal de educação]</b> O conselho geral apreciou a exposição dos professores (cf. G, 376), tendo validado o argumento apresentado pelo diretor de “lapso na abertura dos email” para justificação do curto prazo disponibilizado para o processo de designação dos candidatos do mega-agrupamento à eleição de representantes no conselho municipal de educação. O conselho reconheceu que as “datas e até alguns aspetos do regulamento emitido pela [...] autarquia não foram os mais adequados”. O conselho considerou também que nenhum professor foi impedido de se candidatar, nas condições definidas pelo diretor, pelo que não houve “menosprezo ou desconsideração pela democracia na escola”. Finalmente, o conselho salientou “a importância da promoção de processos que dinamizem a participação cívica e democrática da comunidade escolar em diversos contextos”.	Analisar em detalhe a ata do conselho geral (consulta pública).
08/05/2018	Reunião de grupo disciplinar	<b>393. [Demissão da chefe de equipa e instauração de processo de inquérito]</b> A coordenadora de departamento, que preside à reunião, informou que foi realizado um processo de inquérito à demissão da chefe de equipa disciplinar, que concluiu ter-se tratado de um incidente grave, porque impediu a realização da reunião e conduziu “à apresentação do pedido de demissão da chefe de equipa”. Lembrou aos professores para o cumprimento de deveres gerais dos funcionários públicos: zelo (aplicar ordens de superiores hierárquicos), lealdade (subordinação aos objetivos do órgão) e correção.	Analisar a ata da reunião. Solicitar narrativa a um dos professores alvo do processo de inquérito.
08/05/2018	Reunião de grupo disciplinar	<b>394. [Resultados escolares e plano de melhoria]</b> Não obstante as sugestões no sentido de reunião plenária do departamento, este reúne por grupo disciplinar. Um dos grupos apreciou a evolução dos resultados escolares entre o 1.º e o 2.º período, tendo concluído por uma melhoria nos três anos do 3.º ciclo e no 10.º ano (ligeira), e um agravamento no 11.º e 12.º. Contudo, no 10.º ano, a taxa de insucesso, em volta dos 45%, sugeriu a ideia de “mortório”. O plano de melhoria mereceu críticas de alguns colegas na medida em que as suas estratégias e metas (por exemplo, autoavaliação dos alunos na avaliação intercalar, heteroavaliação e atividade de cooperação uma vez por período...) ou parecem redundantes (cf. anotação de G, 387) em relação a práticas consolidadas ou, nas palavras de MS, traduzem uma insistência no controlo da atividade do professor, cuja autonomia na escolha de métodos pedagógicos é defendida estatutariamente.	A atividade da equipa de avaliação traduz-se, além do acompanhamento da execução do plano de melhoria e das suas metas, na publicação de um boletim mensal com as respetivas atividades.
09/05/2018	Reunião de conselho pedagógico	<b>395. [Autonomia e flexibilidade curricular]</b> O conselho pedagógico anuncia, para 2018/2019, proposta para reforço de turmas bilingues (educação pré-escolar e 1.º ciclo, apoio educativo e coadjuvâncias no 1.º ciclo, atividades extracurriculares em expressão musical e dramática, criação de equipa multidisciplinar para intervenção em situações de indisciplina, insucesso e tutoria e ainda a modernização de infraestruturas (informática, balneários...). Além disso, na previsão de	As medidas propostas são apresentadas no período em que o normativo com a revisão do currículo dos ensinos básico e secundário está em discussão pública. O normativo foi publicado

		generalização do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, serão colocados à discussão dos coletivos das disciplinas propostas como: manutenção da carga horária no 1.º ciclo, no 3.º ciclo (disciplinas), no ensino secundário e profissional; eliminação da oferta complementar no 2º ciclo; atribuição de Cidadania e Desenvolvimento ao diretor de turma; redução de um tempo em educação visual; criação de “disciplina” de “Preparação para exame” no 9º ano (Português e Matemática); semestralização, no 3º ciclo, nas línguas, História/Geografia e Ciências Naturais/Física e Química, com o objetivo de “reduzir a dispersão dos alunos pelas muitas disciplinas e momentos de avaliação, contribuindo para a melhoria do sucesso escolar”; funcionamento de Cidadania e Desenvolvimento em regime de transversalidade, sob coordenação do diretor de turma.	a 6 de julho (Decreto Lei nº 55/2018), a que se seguiram portarias regulamentadores para níveis e cursos de ensino secundário.
15/05/2018	Municipalização	<b>396. [Newsletter da autarquia]</b> A câmara municipal inicia o envio a todos os professores do mega-agrupamento de uma newsletter semanal com a “atualidade educativa”, para a sua informação.	
16 e 17/05/2018	Atividades escolares	<b>397. [Dia da escola ativa]</b> De novo, o mega-agrupamento interrompe as atividades letivas para realização, na praia, de atividades como construções na areia, atividades náuticas e jogos tradicionais. O primeiro dia é reservado à educação pré-escolar, 1.º e 2.º ciclo, e o segundo ao 3º ciclo e ensino secundário. Os alunos são acompanhados pelo diretor de turma e professores designados pela direção...	
22/05/2018	Reunião conjunta de grupos disciplinares	<b>398. [Autonomia e flexibilidade curricular: votação de proposta do conselho pedagógico sobre a carga horária e a semestralização no 3.º ciclo]</b> A coordenadora de departamento preside à reunião. TT comunica com antecedência que defende a manutenção da carga horária atual das disciplinas, a atribuição de Cidadania e Desenvolvimento às ciências sociais e humanas e que é “contra a semestralização”. Quanto à Cidadania, embora não estivesse na agenda, diversos professores corroboraram a proposta de TT. Relativamente à carga horária, OA argumentou sobre a falácia e contradição da autonomia de (até) 25% na gestão da carga horária, na medida em que se propunha uma “redução” dos conteúdos pela publicação de aprendizagens essenciais, mas também estava prevista a redução do tempo para as disciplinas de ciências sociais e humanas. A manutenção da atual carga horária atual (16 unidades de 45 minutos nas ciências sociais e humanas) foi aprovada com 18 votos a favor e uma abstenção. Quanto à semestralização, MS afirma que ela significa a (inaceitável) “menorização” das ciências sociais e humanas no currículo, enquanto TT chama a atenção para a descontinuidade no processo pedagógico, com efeitos muito negativos na aprendizagem. Neste aspeto, CR apresentou um balanço globalmente negativo de uma escola secundária próxima que experimentou a semestralização, tendo os alunos afirmado, por exemplo, que com ela “a matéria é dada mas rapidamente, havendo menos tempo para a absorver”, é difícil “recomeçar no próximo ano letivo, depois deste hiato” e “quebra-se a ligação com o professor”. De acordo com alguns professores (SF, HS), a semestralização permite o desenvolvimento de projetos e diminuir o número de turmas/alunos que o professor leciona num período. Efetuada a votação, 11 professores votaram a favor da semestralização, sete votaram contra e um absteve-se.	Analisar com cuidado o balanço da semestralização de escola secundária próxima, bem como a ata desta reunião.
18/06/2018	Greve às reuniões de avaliação	<b>399. [Desenvolvimento do processo de greve]</b> Iniciado o protesto, alguma contestação surgiu devido a uma orientação superior no sentido de se validarem as reuniões com qualquer número de professores, em	.

		segunda convocatória, desde que os professores entregassem previamente os elementos de avaliação. Os professores constituíram um fundo de greve, tendo sido TC indigitada para a sua gestão. Depois de 15 de julho, começaram a surgir alguns conflitos entre professores porque alguns consideraram que, das negociações do dia 11 de julho, nada resultou, o que justificava a continuação da greve, enquanto outros entendiam que era necessário concluir as reuniões devido à aproximação das férias e retomar “a luta” em setembro.	
19/06/2018	Avaliação do desempenho docente	<p><b>400. [Burocracia e falta de cultura de diálogo]</b></p> <p>Retomado o processo “normal” de avaliação do desempenho docente, devido ao início do descongelamento da carreira docente, em janeiro, NF manifesta incomodidade relativamente à retoma de um processo mais ou menos interrompido desde 2011, sem nos últimos meses ter havido uma reapreciação dos quadros de referência e o diálogo com os avaliadores para uma concertação de pontos de vista; o excessivo desdobramento do número de indicadores/parâmetros a classificar (15!), considerando apenas a existência de relatórios de autoavaliação; a homogeneização de procedimentos entre professores do quadro e contratados, quando a avaliação daqueles ocorre no fim do ciclo e a deste é anual.</p>	As inquietações de NF não suscitaram resposta.
29/06/2018	Formação de professores	<p><b>401. [Cancelamento das Nonas Jornadas Pedagógicas]</b></p> <p>A coordenadora do departamento de formação anunciou, após auscultação da maioria dos membros do conselho pedagógico e da direção, o cancelamento das jornadas pedagógicas previstas para os dias 9, 10 e 11 de julho, sobre a autonomia e flexibilidade curricular. Esta decisão ponderou “as circunstâncias extraordinárias” deste final de ano letivo e a falta de definição, em tempo útil, dos moldes de colaboração da formadora, pertencente a uma editora escolar.</p>	
12/07/2018	Reunião do conselho pedagógico	<p><b>402. [Autonomia e flexibilidade curricular: alterações para 2018/2019]</b></p> <p>A coordenadora do departamento informa sobre “as importantes alterações que irão ocorrer no agrupamento e na nossa prática letiva durante o próximo ano letivo”, em particular na “semestralidade da avaliação”: primeiro semestre a finalizar em 25 de janeiro; avaliações intercalares em novembro e março; pausas de Natal e Páscoa sem atividades, incluindo reuniões; período de funcionamento multidisciplinar para projetos a definir por cada conselho de turma; duas reuniões com encarregados de educação no ano; ponderação para testes de 40% no ensino básico e de 60% no ensino secundário. Quanto à semestralidade, foi decidida em algumas disciplinas do 2º e do 3º ciclo, tendo-se mantido a carga horária no 3º ciclo e no ensino secundário e atribuído a Cidadania e Desenvolvimento ao diretor de turma. Não foi decidida a semestralização em disciplinas do ensino secundário.</p>	Uma análise preliminar a estas decisões, sem prejuízo de uma cuidada leitura posterior da ata respetiva, considerando que já foi publicado o decreto-lei sobre o currículo (6 de julho), deixa algumas dúvidas. A ideia geral é que se pretende generalizar a semestralização da avaliação (sumativa), fazendo cair a avaliação nos três momentos tradicionais (natal, páscoa e junho). Esta mudança não parece ter suporte no normativo, que conserva a avaliação em três momentos, em todas as disciplinas que não adotaram uma organização semestral de funcionamento (n.º 3 do artigo 27.º do DL n.º 55/2018), o que acontece em todas as disciplinas do ensino secundário e em

			algumas do ensino básico, reservando a semestralidade da avaliação para as disciplinas que adotaram este modo de funcionamento (n.º 5 do artigo 27.º do DL n.º 55/2018). Por outro lado, o normativo prevê um faseamento na sua implementação, culminando no ano de 2021/2022 (artigo 38.º do normativo anterior). Assim, esta profunda mudança parece uma tentativa de o diretor impor uma nova calendarização da avaliação, sem ter sido discutida com todos os intervenientes (os professores, os alunos e os pais e encarregados de educação) a fim de procurar aferir de vantagens e desvantagens da semestralização generalizada da avaliação.
--	--	--	--

**Unidade de contexto H: relatório de avaliação externa do mega-agrupamento**  
**Unidades de registo (H,403 a H,457)**

**403. [Criação do mega-agrupamento]**

O [...] [mega-agrupamento] resultou da agregação, em 2012, da escola secundária [...], atual escola-sede, com o anterior agrupamento de escolas [...]. Na sede funciona o Centro Qualifica e na escola básica [...] [de 1.º ciclo] existe uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

**404. [População escolar]**

No ano letivo de 2016-2017, o agrupamento totaliza 2774 crianças e alunos: 70 [...] na educação pré-escolar (três grupos), 443 [...] no 1.º ciclo do ensino básico (19 turmas), 319 no 2.º (15 turmas), 659 no 3.º (28 turmas), 607 nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário (23 turmas), 341 nos cursos profissionais (16 turmas) e [...] 335 (14 turmas) [...] [n]os cursos de educação e formação de adultos [...].

**405. [Heterogeneidade da população escolar]**

[...] 11,9% da população escolar são estrangeiros, provenientes maioritariamente do Brasil.

**406. [Nível de carência socioeconómica]**

[...] 73% dos alunos não beneficiam de auxílios económicos.

**407. [Qualificação dos encarregados de educação]**

[...] 22% dos pais e das mães dos alunos [...] [d]o ensino básico e 16% [...] [d]o ensino secundário têm formação superior e [...] 22% no ensino básico e 20% no ensino secundário têm formação de nível secundário.

**408. [Ocupação dos encarregados de educação]**

[...] 26% do ensino básico e 23,3% do secundário exercem funções de nível superior e intermédio.

#### **409. [Pessoal docente]**

O serviço educativo é assegurado por 276 docentes, dos quais 77,5% pertencem aos quadros. A experiência profissional é muito significativa, pois 82,9% [...] lecionam há mais de 10 anos.

#### **410. [Pessoal não docente]**

O pessoal não docente integra 59 assistentes operacionais, 12 assistentes técnicos e três técnicos superiores [...].

#### **410-A. [Contexto]**

De acordo com dados [...] relativos ao ano de 2014-2015, o agrupamento [...] evidencia variáveis de contexto bastante favoráveis, embora não seja dos mais favorecidos [do concelho]. Salientam-se a percentagem dos alunos que não beneficiam da ação social escolar e a média do número de anos das habilitações dos pais e das mães.

#### **411. [Aprendizagens na educação pré-escolar]**

[...] A análise dos progressos das crianças resulta de um processo contínuo de observação [...], tendo em conta os critérios definidos. Esta informação é partilhada trimestralmente com as famílias através de uma ficha que valoriza a apreciação descritiva. É também realizada a análise global de cada grupo, onde se registam as atividades concretizadas e as aprendizagens das crianças, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo das orientações curriculares.

#### **412. [Resultados escolares internos]**

No ano letivo de 2014-2015, as taxas de conclusão do 6.º e do 9.º ano [...], quando comparadas com as das escolas com variáveis de contexto análogo, situam-se acima dos valores esperados, registando uma tendência de melhoria relativamente ao ano letivo precedente. No 4.º e no 12.º ano, [...] [...] os valores observados estão aquém dos esperados ao longo [...] de 2012- 2013 a 2014-2015.

#### **413. [Resultados de Português em provas de exame]**

[...] Em 2014-2015, estão acima dos valores esperados apenas no 4.º ano, ficando aquém [...] nos demais anos terminais [...]. Tal revela uma tendência de agravamento relativamente aos anos letivos anteriores, no 6.º e no 9.º ano.

#### **414. [Resultados de Matemática em provas de exame]**

[...] Em 2014-2015, os valores observados estão acima dos esperados no 4.º ano, mas [...] aquém nos restantes anos [...]. Esta situação reflete dificuldades persistentes ao longo do triénio [...], principalmente no 6.º, no 9.º e no 12.º ano.

#### **415. [Resultados de História em provas de exame]**

[...] No 12.º ano, estão aquém do valor esperado no último ano em apreço, ficando acima do mesmo nos anos letivos de 2012-2013 e 2013-2014.

#### **416. [Resultados noutras ofertas formativas]**

[...] De 2013-2014 a 2015-2016, as taxas de sucesso oscilam entre 74% e 89% nos cursos de educação e formação. As turmas com percursos curriculares alternativos apresentam percentagens [...] entre 69% e 100% e os índices de sucesso dos cursos profissionais variam entre 7% e 72%. [...]

#### **417. [Relação entre variáveis de contexto e resultados escolares]**

O agrupamento, quando comparado com [...] escolas públicas, evidencia variáveis de contexto [...] favoráveis, embora não seja dos mais favorecidos [...], mas os resultados [...] situam-se [...] aquém dos valores esperados. Tal evidencia a necessidade de maior adequação das estratégias [...] para superar as dificuldades [...], como [...] em matemática, [...] um aspeto não superado. [...] [...]

#### **418. [Monitorização dos resultados]**

O conselho pedagógico e [...] estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica procedem à análise sistemática dos resultados escolares, centrada na respetiva evolução, na qualidade do sucesso, na comparação com as médias nacionais e com as metas estabelecidas no projeto educativo, de modo a fundamentar [...] ações de melhoria. Foi [...] aproveitada a oportunidade que indicava numa das anteriores avaliações externas "A prática sistemática de recolha, debate/reflexão dos resultados escolares dos alunos, com a consequente implementação de medidas de remediação".



**419. [Fatores de insucesso escolar]**

Os fatores [...] do insucesso apontados pelos docentes incluem [...] o contexto sociofamiliar de parte da população discente, as dificuldades no domínio da língua portuguesa, a extensão dos programas [...], a disparidade de percursos [...] em especial [...] o ensino secundário [...], bem como o comportamento desajustado de alguns, sobretudo em fase [...] de adaptação [...]. É dada menor ênfase [...] aos processos de ensino e de aprendizagem, não sendo [...] aprofundado o questionamento sobre as práticas letivas, [...] de modo a permitir a identificação de dificuldades, em particular as [...] transversais, e a reforçar respostas concertadas.

**420. [Abandono escolar]**

[...] De 2013-2014 a 2015-2016, as taxas de abandono escolar são residuais no ensino básico (entre 0% e 1,5%). Embora sejam [...] mais acentuadas no ensino secundário, registam uma redução ao longo do período [...] (9,1%, 6,5% e 5,4%).

**421. [Participação dos alunos]**

Os alunos elegem os seus representantes para o conselho geral, bem como os delegados e subdelegados que reúnem [...] para discutir assuntos do seu interesse e [...] estabelecem a ligação com os [...] diretores e conselhos de turma. Participam [...] no âmbito da disciplina de CAT – Cidadania e assembleia de turma, [...] a oferta complementar dos 2.º e 3.º ciclos, onde são incentivados a expor ocorrências [...] e a debater propostas de resolução dos problemas [...]. As formas de auscultação instituídas constituem uma base importante para o desenvolvimento da formação pessoal e social dos alunos, mas é [...] pouco visível o impacto das suas sugestões, designadamente na melhoria das condições de ensino e de aprendizagem. [...] É de realçar o envolvimento dos alunos do curso profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva na realização de [...] eventos, como [...] o corta-mato, os torneios desportivos de final de período letivo, o Dia da Escola Ativa e a Gala do Desporto Escolar. [...] As crianças e os alunos são envolvidos em campanhas de carácter [...] solidário que fomentam o altruísmo e a entreatajuda, no apoio a instituições e famílias carenciadas, tais como a recolha de alimentos para o Banco Alimentar Contra a Fome, o projeto de apoio a crianças SOS-Haiti, o projeto Re-food, o Pirlampo Mágico e os Torneios Solidários Interturmas. No mesmo sentido, tem reflexos positivos na formação pessoal e social das crianças e dos alunos a participação em ações de defesa ambiental [...], no Parlamento dos Jovens, [...] no Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde e nas [...] modalidades do desporto escolar [...]. No entanto, algumas das vertentes [...] referidas podem ser incrementadas [...], de modo a envolver um maior número de participantes, mediante o reforço da sua divulgação e a identificação das condições [...] favoráveis para o seu desenvolvimento.

**422. [Gestão da disciplina]**

O ambiente [...] é [...] tranquilo e os alunos conhecem as regras [...]. O [...] NIA – Núcleo de Intervenção e Apoio ao Aluno tem garantido o acompanhamento dos alunos que evidenciam comportamentos pouco adequados [...]. As situações de indisciplina [...] são objeto de sistematização, sendo célere a sua comunicação aos diretores de turma e às famílias, bem como a aplicação de medidas disciplinares [...]. Paralelamente, foi criado o projeto +CID – Mais Cidadania que enquadra uma intervenção [...] tutorial [...], promovendo o desenvolvimento de competências sociais e motivando os alunos para melhorar os seus comportamentos. Porém, o relatório NIA de 2015-2016 evidencia a persistência de ocorrências [...] de saída da sala de aula (51,3% dos alunos do 2.º ciclo, 69% do 3.º, 13,5% dos cursos científico-humanísticos e 27,8% dos profissionais). Ao longo [...] de 2013-2014 a 2015-2016, diminuiu [...] o número de ocorrências em que foram aplicadas medidas [...] sancionatórias, em especial no 1.º e no 2.º ciclo, mas aumentou no 3.º ciclo e no 10.º ano [...]. Assim, mantém-se a necessidade de [...] intervenção concertada e [...] preventiva, envolvendo o [...] NIA, as famílias, a direção e os conselhos de turma, reforçando o trabalho colaborativo [...] [na] gestão de sala de aula para prevenção da indisciplina, [...] através de estratégias de motivação dos alunos.

**423. [Continuidade do percurso]**

O agrupamento promove a continuidade do percurso escolar dos [...] alunos, disponibilizando apoio nas escolhas vocacionais através do serviço de psicologia e orientação, em especial na transição para o ensino secundário e no ingresso no ensino superior.

**424. [Nível de satisfação]**

A informação [...] na [...] avaliação externa evidencia um nível de satisfação [...] positivo da generalidade [...] da comunidade educativa, em especial [...] do 1.º ciclo. Docentes e não docentes salientam a disponibilidade da direção. Os pais e encarregados de educação assinalam a disponibilidade e ligação do diretor de turma com as famílias e [...] na educação pré-escolar, realçam o desenvolvimento dos seus educandos [...]. Os alunos do 1.º ciclo destacam as atividades de expressão plástica, [...] visitas de estudo e referem que gostam da escola. Os do 2.º e do 3.º ciclo e do ensino secundário revelam conhecer as regras [...], valorizam os amigos que têm na escola e

demonstram satisfação pelos espaços desportivos e de recreio. Os menores índices de satisfação revelados pelos estudantes têm a ver com a utilização dos computadores em sala de aula.

#### **425. [Reconhecimento do mérito escolar]**

Como forma de valorizar o sucesso dos alunos, o agrupamento instituiu o quadro de excelência e o de valor, que premeiam os que alcançam excelentes resultados escolares, assim como os que revelam comportamentos ou atitudes exemplares e desenvolvem ações de reconhecida relevância social, respetivamente. Atribui ainda o Suplemento de Diploma que distingue o mérito, a dedicação e o esforço, de acordo com duas vertentes principais (resultados excecionais na avaliação externa e reconhecimento dos alunos 100%–100%, ou seja, que têm 100% de assiduidade e 100% de sucesso). As cerimónias abertas à comunidade, o Dia do Diploma e a Gala do Desporto Escolar, formalizam as entregas dos [...] prémios [...].

#### **426. [Escola e comunidade local]**

[...] É de assinalar o [...] Centro Qualifica, a oferta de cursos de português para falantes de outras línguas e de cursos de educação e formação de adultos [...]. As [...] atividades [...] do desporto escolar são [...] bem acolhidas por alunos, famílias e comunidade, sendo de destacar o Dia da Escola Ativa [...]. Regista-se [...] a cedência de espaços, designadamente da escola-sede, para [...] colóquios e celebrações, bem como a utilização dos pavilhões gimnodesportivos [...] por parte de associações locais. É de destacar [...] a [...] dimensão inclusiva em resposta aos alunos com necessidades educativas especiais e a formação em contexto de trabalho [...] articulada com empresas do meio [...]. [...] As iniciativas [...] têm possibilitado um conhecimento público [...] da oferta formativa, das dinâmicas [...] instituídas e das atividades realizadas, [...] divulgadas na página do agrupamento na internet. Tal tem produzido reflexos [...] na [...] imagem e na [...] atração da população escolar [...]. [...]

#### **427. [Gestão do currículo]**

A gestão do currículo é efetuada em sede de departamento curricular, nas equipas disciplinares e nos conselhos de ano, [...] no que se refere à planificação, construção de instrumentos de avaliação e preparação de projetos e atividades. O projeto curricular de agrupamento formaliza as linhas orientadoras da gestão pedagógica e enuncia como prioridade a articulação, com a finalidade de diminuir o impacto [...] das mudanças de ciclo/escola. Para o efeito estabelece um conjunto de procedimentos, incidindo [...] na planificação e realização de atividades conjuntas, de carácter desportivo, lúdico, cultural, laboratorial ou envolvendo as bibliotecas escolares. Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo os docentes fazem [...] uma gestão integrada do currículo. Os conselhos de turma dos cursos profissionais desenvolvem projetos, com base em temas [...] abordados numa perspetiva interdisciplinar e de interação com o meio [...], dos quais decorrem produções dos alunos [...] apresentadas à comunidade [...]. Todavia, o plano anual de atividades [...] espelha pouco a concretização das orientações referidas, sendo reduzidas as propostas de natureza interdisciplinar e/ou transversais [...]. De igual modo, os planos de atividades de turma são pouco esclarecedores no que respeita às estratégias [...] para [...] a articulação curricular, [...] limitada a ações informais, individuais e pontuais [...]. A contextualização do currículo é sustentada pelo diagnóstico [...] e operacionaliza-se nas [...] iniciativas que fomentam [...] a interação com o património envolvente e [...] a comunidade. [...]

#### **428. [Informação sobre percurso escolar dos alunos]**

[...] Embora [...] os docentes possam beneficiar do conhecimento decorrente dos contactos entre pares ou da continuidade das equipas pedagógicas, [...] a informação transmitida sumaria as questões relacionadas com comportamento, aproveitamento, dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais, e não contempla suficientemente as metodologias e as estratégias [...] para fomentar o sucesso. Com efeito, foi parcialmente superado o ponto fraco mencionado numa das anteriores avaliações externas, relativo à "concretização [...] dos planos curriculares de turma", dado que [...] não são [...] aproveitados enquanto instrumentos facilitadores no processo de planificação e de avaliação das aprendizagens [...].

#### **429. [Colaboração entre professores]**

A discussão e a partilha são incentivadas com a[s] [...] Jornadas Pedagógicas [...] e as dinâmicas de trabalho colaborativo [...] beneficiaram [...] da criação dum tempo específico, trabalho em equipa disciplinar (TED), que potencia o planeamento conjunto, a troca de materiais [...] e a elaboração de instrumentos de avaliação comuns. Contudo, esta medida carece de reforço, com base na reflexão [...] e no debate sobre a adequação das metodologias de ensino para o desenvolvimento curricular e sobre as estratégias de gestão de sala de aula, de forma a [...] ter um impacto [...] na inovação das práticas letivas.

#### **430. [Diferenciação curricular]**

As atividades [...] viabilizam a concretização do currículo e têm em consideração as características dos grupos e das

turmas [...]. Porém, [...] [os planos] não refletem a implementação intencional e generalizada [...] de diferenciação pedagógica [...], nem o recurso à aprendizagem cooperativa, às metodologias ativas e a estratégias de ensino diversificadas, como forma de motivar os alunos, de reforçar a sua autonomia e de aumentar o sucesso.

#### **431. [Necessidades educativas especiais]**

É de realçar a adequação das respostas dadas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais, decorrente do trabalho dos docentes especializados em colaboração com os titulares e os diretores de turma, as famílias e os parceiros da comunidade. Entre estes salientam-se o centro de saúde [...] e o Centro de Recursos para a Inclusão da Cooperativa de Educação e Reabilitação do Cidadão Inadaptado [...]. A unidade de apoio especializado facilita a inclusão dos alunos que a frequentam, proporcionando-lhes oportunidades para interagir com os seus pares. Há [...] atividades promotoras da inclusão, [...] como a celebração do Dia do Cidadão Portador de Deficiência, o Arte-Terapia e o desporto adaptado [...]. [...] De 2013-2014 a 2015-2016, as taxas de sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais são [...] próximas de 100% e nunca inferiores a 60%.

#### **432. [Atividades extracurriculares]**

Crianças e alunos são incentivados a melhorar os seus desempenhos, participando em [...] torneios e competições desportivas [...], bem como em concursos [...]. Também desenvolvem as suas potencialidades expondo os trabalhos e protagonizando atuações abertas à comunidade [...]. A implementação de atividades [...] é transversal, o que contribui para fomentar uma atitude positiva face ao estudo do meio, às [...] ciências e de índole profissionalizante. São criadas oportunidades para que as crianças e os alunos aprendam em contextos diversificados, nomeadamente através de saídas de campo [...], visitas de estudo [...], eventos [...] e clubes [...]. É de salientar o [...] Clube de Paleontologia, que desenvolve [...] atividades científico-pedagógicas e contribui para a produção de conhecimento e não meramente [...] a sua reprodução, tendo já sido premiado e publicado artigos de índole científica.

#### **433. [Valorização da educação artística]**

A educação artística [...] enriquece a dimensão cultural e estética das aprendizagens [...]. Reflete-se na oferta do ensino artístico especializado da música [...], nas atuações do Grupo de Expressão Dramática, na realização de eventos [...], em concursos [...], assim como em [...] visitas de estudo [...]. Destaca-se o Coro e Orquestra [...], um projeto [...] que envolve um número considerável de participantes [...].

#### **434. [Valorização da literacia]**

[...] Dinamizam a leitura e a escrita [...], encontros com escritores [...], concursos [...] e fomentam o desenvolvimento das diferentes literacias [...]. No entanto, pode ser reforçado o seu contributo para intensificar a interdisciplinaridade, em articulação com os departamentos curriculares.

#### **435. [Valorização das TIC's]**

Os alunos realizam [...] tarefas de pesquisa com recurso às tecnologias de informação e comunicação, embora se verifiquem constrangimentos estruturais que limitam [...] a sua utilização nos processos de ensino e de aprendizagem [...].

#### **436. [Supervisão de professores]**

O agrupamento desencadeia procedimentos de supervisão quando os docentes manifestam dificuldades no exercício das suas funções e existem situações [...] em que há conhecimento direto da prática letiva entre pares, como [...] em educação física e nas oficinas [...]. A inquirição efetuada pelo Observatório de Ensino e Aprendizagem, [...] de 2014-2015 e 2015-2016, permitiu [...] comparar as perceções de alunos e professores acerca [...] de ensino e de aprendizagem. Todavia [...] não está implementada a observação em sala de aula, como estratégia formativa e promotora do desenvolvimento profissional, fomentando a reflexão sobre as práticas e a colaboração ativa, para melhorar a qualidade do ensino. Assim, não foi aproveitada a oportunidade “A monitorização formalizada e sistemática com observação da prática letiva” nem superado o ponto fraco “A inexistência de mecanismos generalizados e sistemáticos de supervisão da prática letiva” [...].

#### **437. [Avaliação pedagógica]**

Na educação pré-escolar, a avaliação, [...] formativa e assente na observação [...] naturalista, permite às educadoras conhecer as aprendizagens realizadas e os progressos alcançados [...]. Encontram-se definidos os critérios de avaliação para todos os níveis de ensino, contemplando as diferentes modalidades e a utilização de instrumentos diversificados. A [...] publicação na página do agrupamento na internet evidencia a intencionalidade de conferir

transparência aos processos avaliativos. No entanto, os critérios refletem pouco uma estratégia de discussão alargada, com vista a reforçar transversalmente a coerência das orientações neles contidas, em especial no[s] [...] perfis de desempenho e [...] relevância da avaliação formativa, pelo que não foi superado o ponto fraco [...] “A falta de uniformidade no desenho organizativo e as discrepâncias na ponderação dos domínios nos critérios de avaliação, dentro de um mesmo departamento, o que dificulta o seu entendimento por parte dos alunos”. A promoção de processos de avaliação formativa não tem visibilidade no projeto curricular de agrupamento, cuja ênfase recai na vertente sumativa, no âmbito da classificação e da transição/retenção, e foi [...] parcialmente superado o ponto fraco [...] “Os projetos curriculares de turma [...] não são usados como instrumentos para a monitorização das aprendizagens”. [...]

#### **438. [Avaliação aferida]**

Estão instituídas práticas de aferição, assentes quer na realização de provas comuns e simultâneas (por disciplina/ano de escolaridade) quer na aplicação de uma prova de matriz comum (por período letivo). Este trabalho [...] permite fazer o balanço do progresso das aprendizagens [...]. Contudo, esta monitorização pode ser otimizada, pondo em evidência a relação entre a eficácia das metodologias e das estratégias adotadas, as decisões de reformulação do planeamento e as práticas letivas.

#### **439. [Promoção do sucesso]**

O agrupamento tem implementado [...] medidas de promoção do sucesso escolar, [...] [...] monitorizadas com a finalidade de avaliar a respetiva eficácia, em função das metas estabelecidas no projeto educativo [...] [como] a assessoria/coadjuvação em matemática no 3.º ciclo, [...] desdobramentos em português e numa das línguas estrangeiras, o projeto Sala Leme para os cursos profissionais e as salas de estudo. No último triénio, as taxas de sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem que beneficiaram daquelas medidas variaram entre 61% e 98%. Porém, considerando que [...] nem sempre têm tido o impacto desejado nos índices de sucesso global, as causas que reduzem a sua eficácia carecem [...] de reflexão e de análise.

#### **440. [Prevenção do abandono]**

A prevenção da desistência e do abandono escolar é objeto duma atuação célere e concertada dos docentes titulares e dos diretores de turma, que sinalizam os alunos em situação de risco e procuram o apoio [...] junto dos parceiros locais, como a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e a Escola Segura. O acompanhamento e a orientação vocacional, [...] assim como a implementação das tutorias, também concorrem para manter reduzidas as ocorrências desta natureza. [...]

#### **441. [Visão de escola]**

O projeto educativo de 2016-2019, sob o lema *Viver o presente, preparar o futuro* e com base num diagnóstico estratégico, preconiza [...] que o agrupamento seja uma referência no concelho, promotor de percursos de sucesso que contribuam para uma integração social plena.

#### **442. [Vetores estratégicos]**

Elenca os valores que enquadram a ação educativa, a qual se inscreve em três vetores estratégicos que incidem na promoção do sucesso, na cidadania e enriquecimento pessoal, cultural e social, bem como na melhoria do desempenho organizacional.

#### **443. [Objetivos e metas]**

Estabelece [...] os objetivos, os indicadores e as metas anuais, pelo que foi superado o ponto fraco [...] “A inexistência de calendarização dos objetivos e de metas quantificáveis e avaliáveis”.

#### **444. [Instrumentos de planeamento]**

O plano anual de atividades, assim como o projeto curricular de agrupamento, estão articulados entre si e com o projeto educativo, em função da estratégia e dos objetivos enunciados no último, o que concorre para incutir coesão e coerência à ação educativa. Assim, foi também superado o ponto fraco que indicava [...] a falta de ligação entre os documentos estruturantes.

#### **445. [Monitorização do projeto educativo]**

Está instituída a elaboração dos relatórios anuais de avaliação da execução do projeto educativo, que dão conta do grau de aproximação ou desvio das metas estabelecidas. Porém, estes relatórios não integram a reflexão sobre as causas que influenciaram os resultados alcançados, o que limita o efeito regulador [...] no debate e reajuste dos

processos de decisão dos [...] órgãos e estruturas [...].

**446. [Liderança do diretor]**

O diretor protagoniza uma liderança percebida como empenhada, disponível e interessada em estabelecer estratégias que fomentem o sucesso. Não obstante, a construção da coesão e do sentido de pertença, assente na reflexão e no debate democrático, tem-se revelado um processo moroso e difícil, [...] ainda não [...] plenamente consolidado. Para o efeito poderá ser determinante um maior envolvimento do conselho pedagógico na discussão da relação entre as questões pedagógicas e as organizacionais, procurando as soluções que [...] reforcem o trabalho colaborativo e harmonizem a ação educativa do agrupamento.

**447. [Liderança do conselho geral]**

O conselho geral tem vindo a exercer [...] as suas competências, [...] no que concerne à análise dos documentos estruturantes e dos relatórios de monitorização, intervindo através de deliberações fundamentadas, o que constitui um contributo [...] à melhoria. Foi, portanto, aproveitada a oportunidade [...] "A liderança da assembleia de escola com visão e estratégia próprias em ordem ao acompanhamento e avaliação do funcionamento da escola e ao estabelecimento de eventuais recomendações".

**448. [Relação com a comunidade]**

Existe uma cultura de aproximação à comunidade [...] através de parcerias com [...] agentes locais, que possibilitam a realização das atividades e projetos [...], bem como a formação em contexto de trabalho dos cursos profissionais. Destacam-se a câmara municipal, empresas e associações de âmbito cultural, artístico, científico e tecnológico [...]. Deste modo, foi aproveitada a oportunidade que remetia [...] para "O estabelecimento de protocolos (...)".

**449. [Participação dos pais]**

[...] Foi superado o ponto fraco que mencionava "A participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola", tendo em consideração as taxas de comparência nas reuniões [...]. Participam em atividades, como a receção no início do ano letivo, algumas comemorações e o projeto de leitura [...]. As respetivas associações organizam e gerem os centros de atividades de tempos livres e as atividades de enriquecimento curricular, no 1.º ciclo [...].

**450. [Equipamentos]**

Foram parcialmente resolvidos os constrangimentos apontados [...] relativos às condições dos equipamentos, graças às diligências [...] dos responsáveis no sentido de garantir a manutenção dos espaços, com reflexos [...] na reabertura do pavilhão gimnodesportivo da escola básica [...] e na requalificação da escola-sede.

**451. [Distribuição de serviço docente]**

A distribuição do serviço docente pauta-se por orientações definidas no projeto curricular, tendo em consideração o [...] perfil profissional, desempenho e preferências, e fazendo prevalecer critérios de natureza pedagógica, como o da continuidade das equipas.

**452. [Critérios de constituição de turmas e horários]**

Estão [...] definidos critérios de constituição dos grupos e das turmas e de elaboração dos horários, que visam garantir condições de aprendizagem mais adequadas.

**453. [Serviço do pessoal não docente]**

A gestão dos trabalhadores não docentes é efetuada pelas coordenadoras técnica e operacional, em colaboração com a direção. Tem em conta as suas competências e as necessidades do serviço, o que origina [...] rotatividade no exercício de funções e [...] pelos diferentes estabelecimentos de educação e ensino [...].

**454. [Desenvolvimento profissional]**

A formação centrada na escola [...] é valorizada enquanto estratégia de desenvolvimento profissional. O levantamento das necessidades [...] é efetuado anualmente, procedimento [...] na base [...] do plano de formação e de atualização [...]. Este documento, bem como a intervenção do representante da secção de formação e de monitorização, é estruturante para a obtenção de [...] respostas, mediante as diligências [...] junto dos parceiros, entre os quais [...] o Centro de Formação das Escolas [...]. [...] Constata-se que os docentes frequentaram sobretudo ações de curta duração e [...] oficinas de formação, abrangendo áreas como a avaliação, as dificuldades de aprendizagem, o empreendedorismo e a didática. Estas formações potenciam a inovação pedagógica e a renovação metodológica, o que carece de generalização e de partilha entre pares, de forma a ter maior impacto na qualidade do ensino e nos resultados. Os não docentes frequentaram ações sobre gestão de conflitos.

#### **455. [Gestão da comunicação]**

Não obstante os condicionalismos estruturais [...], em particular na escola-sede, são utilizados [...] meios de comunicação que garantem a circulação da informação, interna e externamente, tais como a página do agrupamento na internet, o correio eletrónico [...] e os blogues temáticos [...]. Foi [...] adotada uma família de programas com acesso pela internet, que facilitam a ligação entre as [...] escolas e permitem uma gestão articulada da organização. Internamente, foi desenvolvida a aplicação Sistema de Apoio à Gestão Pedagógica, para auxiliar na distribuição do serviço docente e na elaboração de documentos estruturantes.

#### **456. [Equipa de avaliação interna do mega-agrupamento]**

A autoavaliação é desenvolvida [...] desde a constituição do agrupamento, beneficiando [...] do conhecimento e da experiência acumulados por ambas as unidades [...] antes da agregação. No ano letivo de 2012-2013, a equipa de autoavaliação, cuja constituição tinha em conta a representatividade dos docentes dos diferentes ciclos [...], dos não docentes, dos pais e encarregados de educação e dos alunos, encetou a formação para o exercício das funções e [...] a condução do processo, com o apoio de uma empresa de consultoria.

#### **457. [Modelo de avaliação interna do mega-agrupamento]**

De acordo com o modelo adotado, a Common Assessment Framework – CAF, a equipa delineou um plano de desenvolvimento [...] e [...] construiu indicadores com base nos quais aplicou questionários para auscultar a comunidade educativa e preencheu grelhas de autoavaliação para elencar aspetos [...] do funcionamento e do desempenho do agrupamento. Em resultado do tratamento dos dados recolhidos elaborou um [...] diagnóstico organizacional, que serviu [...] para o projeto educativo de 2013-2016 e desencadeou [...] ações de melhoria desde 2014. Nos anos letivos de 2014-2015 e 2015-2016 foram [...] aplicados questionários pelo Observatório de Ensino e Aprendizagem, com o apoio da consultoria externa, os quais têm possibilitado uma análise das perceções de professores e alunos acerca dos processos desenvolvidos em sala de aula. Paralelamente, são efetuadas monitorizações específicas das diferentes estruturas e ofertas formativas, como é o caso do Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional, das bibliotecas escolares, da educação e formação de adultos [...]. Os [...] contributos elencados constituem uma [...] base de conhecimento e demonstram que os ciclos de autoavaliação estão consolidados. Todavia, o investimento [...] nem sempre é proporcional ao impacto destas práticas, nomeadamente em [...] melhoria dos resultados. Assim, a divulgação metódica, a reflexão sistemática e o debate alargado poderão concorrer para identificar os fatores [...] na origem destas dificuldades, fortalecendo o envolvimento e o compromisso de toda a comunidade educativa em [...] ações de melhoria centradas na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. [...]

### **Unidade de contexto I: relatório de avaliação externa da escola secundária**

#### **Unidades de registo/Unidades de enumeração (I,458 a I,538)**

#### **458. [Criação da escola secundária]**

A [escola secundária], fundada em 1980, localiza-se [...] numa zona suburbana da Área Metropolitana de Lisboa.

#### **459. [Meio ambiente da escola secundária]**

A envolvente [...] é eminentemente residencial, [...] com características [...] diversificadas, dado coexistirem condomínios fechados a par de bairros sociais, construídos para alojar população, na sequência do Programa Especial de Realojamento para a erradicação dos bairros de barracas do concelho [...]. No entanto, a população estabilizou, há cerca de 5 anos, quando da última reintegração.

#### **460. [Heterogeneidade da população escolar]**

Esta situação originou uma população discente de características heterogéneas, com incidência de minorias étnicas, com grande diversidade social, cultural e linguística. Estão registados 10% de alunos nestas condições, distribuídos pelos diversos níveis de ensino, que apesar de beneficiarem de medidas de compensação e apoio educativo, apresentam um nível de insucesso superior ao dos restantes alunos. Não obstante a diversidade identificada, a população escolar [...] está classificada [...] como [...] média-alta. [...]

#### **461. [Oferta formativa]**

No ano letivo 2006-07, a população escolar [...] é de 1441 alunos, 434 (30,1%) no 3º Ciclo [...], distribuídos por 17 turmas e 447 (30,3%) no ensino secundário (ES), dos quais, 319, frequentam os Cursos Científico-Humanísticos e 128

os Cursos Tecnológicos (CT) inseridos em 14 e 5 turmas, respetivamente. Para além destes alunos, frequentam, ainda, a escola 178 (12,4%) nos Percursos Qualificantes, dos quais, 90, em 7 turmas, dos CEF e 88, em 6 turmas, de CP de Nível III. Em horário noturno, [...] funcionam 12 turmas do Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis (ERUC) do EB e do ES, num total de 382 (26,5%) alunos. A escola oferece, ainda, Cursos de Português – Língua Não Materna para estrangeiros e [...] cursos de Educação e Formação de Adultos.

#### **462. [Nível de carência socioeconómica]**

O número de alunos apoiados pela Ação Social Escolar, [...] independentemente [...] do escalão A ou B (EB - 18,2% e ES - 13,8%), situa-se no intervalo onde se inserem, respetivamente, 25% e 50% das unidades de gestão, que, a nível nacional, têm alunos nestes níveis de ensino. [...] Os alunos apoiados no escalão A posicionam-se ligeiramente abaixo dos 50% para o EB e [...] acima deste valor para o ES, enquanto os alunos do escalão B, no EB situam-se [...] acima do intervalo de 5% e os do ES [...] abaixo do intervalo de 50% [...]. [...]

#### **463. [Nível tecnológico dos agregados familiares]**

[...] 51,0% dos alunos que frequentam o ES têm computador em casa, tendo 46,6% ligação à Internet, valores que [...] se situam, respetivamente, abaixo e acima do intervalo de 5%. No EB 55,9% dos alunos têm computador em casa e 46,1% ligação à Internet, valores que, respetivamente, se posicionam [...] acima do intervalo de 25% e perto do intervalo de 75% do referente.

#### **464. [Nível de qualificação dos pais]**

As categorias socioprofissionais predominantes do pai e da mãe dos alunos do EB e do ES, em 2006-07, enquadram-se em “Outros”, com habilitações académicas que correspondem, maioritariamente, ao Ensino Secundário/12.º ano e ao Ensino Superior. Esta categoria socioprofissional dos pais (57,1%) e das mães (64,0%) dos alunos de ES é a que mais se afasta do referente nacional (14,2 e 11,0%), o que, igualmente, ocorre com os pais (44,3%) e mães (52,7%) dos alunos do EB, porquanto, também, se afastam dos valores dos referentes nacionais (17,4% e 9,9%).

#### **465. [Pessoal docente e não docente]**

O pessoal docente (174) e o não docente (52) são, maioritariamente, do quadro da escola, com predomínio do grupo etário de 40-49 anos, respetivamente com 42,5% e 36,5 % ([...] 2004/2005), o que confere estabilidade e, no caso dos docentes, permite o desenvolvimento de projetos pedagógicos a médio e a longo prazos e a possibilidade de promover a continuidade pedagógica.

#### **466. [Instalações]**

A [...] [escola secundária] ocupa uma área de [...] 36.000 m<sup>2</sup>, com as instalações dispersas por 8 edifícios, sem qualquer proteção na sua ligação [...]. Todos os edifícios [...] estão razoavelmente mantidos, embora a sua dispersão não facilite as relações interpessoais entre [...] a comunidade escolar. A diversidade de espaços [...] é [...] adequada às necessidades dos cursos ministrados, dispondo de uma Biblioteca Escolar/Centro de Recursos, de laboratórios de Ciências Naturais, de Biologia, de Física e de Química, de eletricidade e eletrónica, de salas de Informática e de Artes Visuais e de um bloco dedicado [...] à Mecanotecnica, para além do [...] pavilhão gimnodesportivo [...]. [...]

#### **467. [Regime de funcionamento]**

Desde [...] 2002/03 [...] a escola funciona em turno único diurno, complementado pelo ensino recorrente noturno. A opção de turno único [...] em blocos de 90 minutos permitiu a reorganização dos espaços e a associação de salas/laboratórios a gabinetes de trabalho dos docentes de cada departamento curricular, facilitando a implementação de uma gestão mais integrada e personalizada das instalações.

#### **468. [Oferta formativa]**

A diversidade da oferta curricular [...] e os níveis de ensino ministrados permitem [...] [a] satisfação das necessidades da população da área de influência [...], dificultando [...] a gestão do currículo e a organização global. [...]

#### **469. [Resultados escolares]**

Os resultados escolares [...] do EB são mais fracos no 7.º ano, verificando-se, entre [...] 2004/2005 e 2005/2006, um

decréscimo de 63,2 para 62%, enquanto nos 8.º e 9.º anos [...] registava-se uma melhoria, especialmente no 9º ano que atingiu, no último ano letivo, uma taxa de sucesso de 71% e nos CEF (9.º Ano) de 100%. As taxas de transição/conclusão dos alunos do ES ficam muito aquém das verificadas a nível nacional, não atingindo os 50% no 12.º ano, situando-se em 41% nos cursos científico-humanísticos e em 25% nos cursos tecnológicos.

#### **470. [Resultados em provas de exame]**

No ano letivo de 2005/06, [...] a classificação [...] das disciplinas de Português e de Matemática [9.º Ano] posicionaram-se [...] acima da média nacional [...]. Os resultados dos exames nacionais do ES, nos anos de 2004, 2005 e 2006 [...] estão abaixo do referente nacional, contribuindo para um cenário de resultados fracos. [...]

#### **471. [Monitorização dos resultados escolares]**

No final de cada período escolar procedem à análise dos resultados dos alunos, com recurso às provas globais realizadas no final de cada ano letivo, realizam aferições internas, comparando os indicadores [...] da escola com os nacionais e [...] os de outras escolas [...].

#### **472. [Fatores responsáveis pelo insucesso escolar]**

Uma das principais causas [...] é o contexto social diversificado o qual tem vindo a colocar [...] desafios na prestação de um serviço educativo [...] diferenciado e orientado para públicos diversos. A escola nem sempre tem tido capacidade para dar a resposta mais adequada, tanto mais que os alunos [...] apresentam [...] uma preparação anterior deficitária.

#### **473. [Estratégia de melhoria de resultados]**

[...] A escola desenvolve planos de recuperação e promove [...] “SOS” para as disciplinas mais problemáticas, com a supervisão e coordenação departamental e a aplicação por professores dessas áreas disciplinares, notando-se uma maior procura, por parte dos alunos, antes dos testes [...]. O Plano Nacional para a Matemática [...] não deu os frutos desejáveis, mas crê-se que [...] os resultados nessa disciplina possam melhorar.

#### **474. [Estratégia pedagógica]**

Há uma estratégia concertada, [...] tendo o diretor de turma um papel [...] de articulação e de sensibilização dos pais/encarregados de educação, na aplicação de planos de recuperação e de “SOS” nas disciplinas de maior insucesso. A escola valoriza as diferentes áreas do saber e vem proporcionando condições de aprendizagem [...] ajustadas aos diferentes perfis dos alunos. [...] Há uma atenção [...] focalizada nos casos mais problemáticos e desenvolvem-se esforços no sentido de encetar estratégias diversificadas que incluam a participação dos pais/encarregados de educação na resolução de alguns desses problemas [...].

#### **475. [Participação dos alunos]**

Os alunos participam nas [...] atividades extracurriculares, contribuindo para a promoção da participação e do desenvolvimento cívico, embora, nem sempre com graus de adesão elevados. No entanto, mostraram gostar da escola, estar preocupados com os seus problemas e respetiva solução, ter conhecimento das decisões e dos principais documentos estruturantes [...]. Os alunos são ouvidos e participam na vida da escola através dos delegados e subdelegados de turma (nomeados através de eleições na turma), dos representantes na assembleia de escola e no conselho pedagógico e da associação dos estudantes. Os alunos estão envolvidos e tomam conhecimento das decisões [...]. A associação de estudantes tem um plano de atividades e interage com a escola. Os alunos gostam da escola, identificam-se e preocupam-se com ela, embora, por vezes, tenham dificuldade em se mobilizarem em torno dos seus problemas e respetiva superação. No entanto, não deixam de criticar o modo de funcionamento do refeitório (falta de qualidade e de quantidade das refeições), do bufete (muito tempo de espera para serem atendidos) e das capacidades pedagógicas e educativas de alguns professores.

#### **476. [Indisciplina]**

As normas de conduta [...] têm vindo a ser [...] interiorizadas pelos alunos e os problemas disciplinares controlados com firmeza. No início do ano letivo é distribuído [...] um extrato do regulamento interno [...]. [...] As medidas punitivas de suspensão [...] têm vindo a ser substituídas por trabalho em prol da comunidade escolar, com o aval dos pais/encarregados de educação [...], contribuir[indo] para a diminuição efetiva da indisciplina.

#### **477. [Estratégias de sucesso]**

A [...] [escola secundária] tem procurado valorizar as diferentes áreas do saber, promovendo a cidadania e a



solidariedade social e motivando os alunos a prosseguir os [...] estudos, implementando condições de aprendizagem [...] ajustadas ao seu perfil, de modo a ultrapassar a falta de empenho e de motivação.

**478. [Reconhecimento do mérito]**

[...] Como estímulo à valorização das aprendizagens, na comemoração do dia do patrono [...] são distribuídos prémios aos alunos com os melhores resultados escolares, inscritos no quadro de excelência.

**479. [Imagem de escola]**

A escola é uma referência, na sua envolvente, pelo bom serviço que presta à comunidade em termos de formação profissionalizante [...], o que tem vindo a ser aproveitado pelas empresas locais.

**480. [Articulação curricular]**

A estabilidade do corpo docente permite a sequencialidade e a articulação entre os diferentes ciclos [...] e departamentos. Nos vários departamentos procede-se à planificação da prática pedagógica, definem-se critérios de avaliação, planificam-se as atividades, por ano e por nível de ensino, trabalha-se na transversalidade dos saberes, mas não existe a [...] supervisão pedagógica entre os vários docentes dentro da sala de aula. No entanto, é comum o acompanhamento dos professores mais novos e a partilha de materiais educativos e pedagógicos.

**481. [Oferta educativa]**

A oferta educativa, tal como as atividades extracurriculares, é variada e dirigida às características da população escolar. O serviço educativo garante equidade e justiça a todos os alunos. Os [...] clubes em funcionamento pretendem sensibilizar e atrair os alunos para as várias áreas disciplinares, no entanto, a adesão não tem tido grande expressão.

**482. [Apoios educativos]**

Os apoios educativos são organizados de modo a que os alunos com dificuldades de aprendizagem possam ser acompanhados pelos pais/encarregados de educação, comprometendo-se estes a participar [...] de forma que os seus educandos ultrapassem [...] as suas dificuldades. Igualmente, se procura, que, na sala de aula, seja prestado um apoio [...] individualizado.

**483. [Planificação]**

[...] O conselho executivo (CE) incentiva os órgãos de gestão intermédia a exercerem as suas competências e supervisiona a ação dos vários atores que contribuem para a planificação e para a organização das [...] atividades a implementar na escola, [...] sendo evidente a sua elevada participação.

**484. [Segurança]**

A preocupação com a manutenção, a higiene e a segurança [...] são evidentes. No entanto, a falta de certificação da instalação do gás e a inoperacionalidade dos equipamentos de combate a incêndios são problemas de segurança que urgem ser resolvidos.

**485. [Receitas]**

A escola para além do orçamento de estado não dispõe de receitas próprias significativas, a não ser os lucros provenientes do bufete e da papelaria, alguns financiamentos da câmara municipal [...] e [...] da junta de freguesia [...], bem como donativos, sobretudo em material, de empresas locais.

**486. [Informação e participação]**

A informação aos pais e encarregados de educação é uma preocupação da escola, em especial, sobre o comportamento e aproveitamento dos alunos, apesar de se verificar que a maioria não acompanha, nem participa na vida escolar dos seus educandos. A associação de pais e de encarregados de educação tem-se revelado pouco operante, não participando na vida da escola.

**487. [Respeito pela diversidade]**

Os elementos da comunidade escolar, com diversidade cultural e social, são tratados de forma equitativa e justa, respeitando-se os seus direitos e deveres.

#### **488. [Lideranças]**

A liderança da assembleia de escola não tem grande visibilidade, contrariamente à das estruturas de gestão intermédia, que se consubstanciam na coordenação entre os diretores de turma, os coordenadores de departamento e os diretores de curso, constituindo o suporte à liderança do CE, que, evidencia, com clareza, uma visão e uma intervenção estratégicas. Os diretores de turma desenvolvem uma adequada e reconhecida articulação entre os professores, os alunos e os pais/encarregados de educação.

#### **489. [Professores]**

O pessoal docente e não docente conhece bem a realidade social da envolvente da escola e as dificuldades dos alunos, demonstrando a motivação e o empenho propícios ao seu sucesso. O trabalho dos professores é reconhecido como exigente e de qualidade.

#### **490. [Liderança do conselho executivo]**

O órgão de gestão [...] acolhe bem as sugestões e solicitações apresentadas, tem uma atuação que tem permitido a modernização e o desenvolvimento da escola, nomeadamente, no que respeita às Tecnologias de Informação e Comunicação.

#### **491. [Parcerias]**

O estabelecimento de parcerias, protocolos e projetos tem vindo a contribuir para a mobilização de toda a comunidade escolar, para o reconhecimento das valências dos alunos e [...] para a aquisição de saberes e competências que se traduzem numa melhor integração na escola e no mercado de trabalho por parte dos alunos dos CEF.

#### **492. [Avaliação interna]**

O processo de autoavaliação foi iniciado em 1999. A última avaliação interna teve por base o [...] Observatório da Qualidade, [...] complementado pela avaliação externa do Programa AVES, [...] em curso.

#### **493. [Limites da participação democrática]**

[...] Existem evidências da vivência democrática dos alunos e da sua participação na vida da escola, embora, nem sempre, ocorram de forma aprofundada.

#### **494. [Disciplina]**

A escola mostra-se segura, apesar do seu enorme recinto, a disciplina está controlada, ainda que apareçam, esporadicamente, alguns focos pontuais. Para que exista uma maior eficácia no controlo disciplinar encontra-se em estudo um modelo [...] onde se pondera a distribuição dos principais agentes de indisciplina pelas turmas [...]. A diversidade de oferta escolar, com cursos profissionalizantes [...], tem sido uma das estratégias para a diminuição, quer do insucesso escolar, quer da indisciplina. Também o modelo [...] de atividades de substituição – ATSP - “Acompanhamento de Turmas Sem Professor”- tem contribuído para o controlo da indisciplina. O bom clima de escola e a relação positiva entre os alunos e o pessoal docente e o não docente são reconhecidos por todos [...], ainda que, em termos sociais e culturais, a escola reúna uma grande diversidade de proveniências.

#### **495. [Reconhecimento do mérito]**

[...] Existe uma política de [...] reconhecimento do mérito escolar e dos comportamentos dos alunos, pelo que se organizam sessões [...] de entrega de diplomas e outras formas de dar visibilidade ao mérito, como o Quadro de Excelência, que inclui [...] os alunos que se vão destacando com os melhores resultados nas aprendizagens [...]. A distribuição dos diplomas realiza-se anualmente, a 12 de outubro, Dia do Patrono [...]. Toda esta dinâmica é facilitada pela estabilidade do corpo docente, através da continuidade e do desenvolvimento de projetos pedagógicos, a médio e a longo prazos. O programa de Português Língua Não Materna é uma forma de inclusão de todos os alunos, mesmo os que apresentam menor proficiência no português, envolvendo, sobretudo, estudantes de outras culturas.

#### **496. [Reconhecimento da formação]**

A escola é reconhecida no seu contexto [...] e os alunos consideram que as aprendizagens [...] têm impacto na sua vida e, quando enquadrados noutras instituições, gostam de projetar uma boa imagem da escola. Na realidade, o impacto das aprendizagens [...] dos CP e dos CEF tem vindo a ser [...] valorizado, em especial, pelas empresas [...]. [...] A escola é uma referência em termos da prestação de uma adequada formação profissionalizante e alguns serviços públicos – como o Centro de Emprego, o Centro de Saúde, ou [...] a Segurança Social – têm recorrido ao

potencial de qualificação de recursos humanos gerado pela escola.

**497. [Sequencialidade]**

A sequencialidade e a articulação entre os diferentes ciclos de estudos e grupos disciplinares são asseguradas com a estabilidade do corpo docente e [...] pela continuidade dos conselhos de turma. [...] Procura-se assegurar a continuidade através do diretor de turma, o que constitui o primeiro critério para a elaboração dos horários.

**498. [Articulação curricular]**

Cada departamento contribui e trabalha para a transversalidade dos saberes. Os projetos curriculares de escola e de turma facilitam a interdisciplinaridade entre as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, quer a nível da turma, quer das características dos alunos. No entanto, ainda não se verifica uma articulação plena entre o projeto educativo, o plano anual de atividades e os projetos curriculares de turma.

**499. [Supervisão pedagógica]**

Os departamentos têm implementado mecanismos [...] de planeamento, [...] coordenação e [...] organização das práticas letivas. Segundo os coordenadores de departamento e os diretores de turma, existe supervisão pedagógica, mas não há [...] a cultura de observação direta da prática letiva, sendo os professores mais novos alvo de acompanhamento e supervisão da prática letiva, mas fora da sala de aula.

**500. [Critérios de avaliação dos alunos]**

Os alunos conhecem bem os critérios gerais e específicos de avaliação, que se encontram publicitados na folha da escola, na Internet. A nível de cada departamento, são aferidos os critérios de avaliação, quer a nível formativo, quer a nível sumativo, quer na vertente dos conteúdos educativos, quer na das atitudes e dos valores.

**501. [Práticas de colaboração]**

Existe partilha de metodologias e de materiais educativos e pedagógicos e de formulação conjunta de estratégias. Realizam-se, mensalmente, reuniões por departamento destinadas à planificação curricular.

**502. [Apoios educativos]**

No final de cada ano letivo a escola procede à identificação [...] de alunos com necessidades de apoio, de forma que, no ano letivo seguinte e desde o início [...], possam [...] ser apoiados em ordem a ultrapassar os problemas identificados. Os alunos são apoiados individualmente [...] na sala de aula, e os pais/encarregados de educação procedem ao seu acompanhamento [...], nomeadamente, no que respeita à realização dos trabalhos de casa, ao material escolar necessário e à assiduidade, sendo os diretores de turma os promotores da articulação entre os professores e os pais/encarregados de educação.

**503. [Necessidades educativas especiais]**

As necessidades educativas especiais incidem no campo cognitivo, emocional, para além de [...] limitações físicas, auditivas e de linguagem. Os alunos com dificuldades de aprendizagem dispõem de um plano de recuperação, plano educativo individual (PEI), suportado em relatórios intercalares, atualizados nos conselhos de turma, no final de cada período escolar ou sempre que se considere conveniente. Muitos dos alunos com necessidades educativas especiais já se encontram sinalizados no ato de matrícula na escola, outros são os professores que os identificam e alertam para situações que carecem de tratamento especializado, nos Conselhos de Turma e em articulação com os Pais/Encarregados de Educação, que se mostram, nestes casos, participativos e interessados na identificação e na resolução dos problemas educativos dos seus educandos. Os alunos com necessidades educativas especiais estão concentrados no 3.º CEB, sendo o 7º ano de escolaridade o mais preocupante, tanto mais que apresenta as menores taxas de sucesso.

**504. [Orientação vocacional]**

A orientação vocacional realiza-se durante o 9º ano de escolaridade, a título voluntário, tendo, em 2005/2006 atingido 80%. Os serviços de psicologia e orientação escolar [...] praticam [...] apoio aos alunos [...] mais confusos, tendo em conta [...] a possibilidade de frequentarem o 10º ano, na via de prosseguimento de estudos ou na via profissionalizante. A Feira das Profissões [...] divulga a informação referente às diferentes ocupações profissionais e aos cursos das diferentes áreas do ensino superior [...]. No ES as solicitações relacionadas com a orientação profissional são pontuais. No entanto, a escola promove a adaptação dos alunos do 10º ano [...] e procede à sua orientação para o Ensino Superior, enquanto que para os alunos do 12º ano divulga a informação, através do diretor de turma ou dos delegados de turma, nomeadamente, os pré-requisitos a ter em conta para o acesso [...].

**505. [Contrato pedagógico]**

Os alunos dos CEF e dos CP são atendidos individualmente [...]. Estes alunos assinam um “contrato” com regras e orientações, cujo incumprimento inviabiliza a passagem da respetiva certificação [...].

**506. [Formação para o mercado de trabalho]**

Os CEF têm impedido o abandono escolar e os estágios têm contribuído para a construção de um projeto de vida em torno da relação da formação com o mercado de trabalho.

**507. [Oferta educativa]**

A oferta educativa é alargada e procura satisfazer as necessidades do contexto social que a rodeia. Neste sentido, a escola tem as seguintes vertentes formativas: 3.º CEB (7.º ao 9.º unificado, CEF e ERUC) e ES (Cursos Científico-Humanísticos, CT, CP e ERUC). Recentemente, a direção da escola tem procurado proceder à implementação de cursos no âmbito do Programa Novas Oportunidades.

**508. [Aprofundamento curricular]**

A escola promove o desenvolvimento das [...] dimensões educativas através de componentes ativas ou experimentais nas várias áreas (científica, cultural, desportiva e social) ou concretizando os projetos através de clubes [...]. A Área de Projeto tem conseguido, através de organizações como o SOS Racismo e a Amnistia Internacional, sensibilizar os alunos para questões humanitárias e de cidadania, bem como trabalhar em colaboração com entidades e programas como o PETI e o Espaço NOESIS [...]. O Programa Ciência Viva tem animado alguns projetos experimentais e tecnológicos, contribuindo com a dotação de equipamentos, nomeadamente, no Projeto de Eletrónica e Automação, no Projeto da Física e Química e no da Geologia.

**509. [Regime de funcionamento da escola]**

A escola funciona em regime diurno (num único turno) e em regime noturno. O funcionamento, [...] quase exclusivamente no período da manhã, permite que o planeamento [...] se concretize no que respeita ao funcionamento das atividades não letivas, facilitando a realização das diversas reuniões departamentais e de outras de apoio [...]. [...] Os serviços de apoio educativo funcionam em horário contínuo acompanhando a [...] permanência dos alunos na escola. A gestão dos espaços é [...] concretizada de acordo com a organização departamental da escola. Os [...] departamentos estão distribuídos pelos diferentes pavilhões, onde dispõem de salas próprias para reunirem e prepararem as diferentes atividades.

**510. [Ação do conselho executivo]**

Muitos dos atores da escola deram relevo [...] à disponibilidade que [o conselho executivo] evidencia no atendimento e procura [...] de soluções para os vários problemas [...]. Nos serviços de administração escolar pretende-se implementar o modelo de gestão de processos [...] [e] junto ao CE funciona um atendimento personalizado, ao nível do pessoal docente e não docente e, também, dos alunos.

**511. [Cartões eletrónicos]**

A implementação do sistema de cartões eletrónicos, embora com [...] perturbação na sua instalação pela interiorização de regras [...], tem contribuído para uma maior regulamentação da comunidade escolar, destacando-se a facilidade de acesso à informação.

**512. [Receção aos alunos]**

No início de cada ano letivo realiza-se [...] [o] trabalho organizacional, com a colaboração dos conselhos de turma, que preparam a receção dos alunos, entre outras atividades [...] do plano curricular [...], sob a orientação do diretor de turma. Cada departamento contribui para a conceção [...] dos horários dos docentes dos respetivos departamentos.

**513. [Plano de formação]**

O Plano [...] de Formação (PIF) encontra-se em [...] desenvolvimento, pretendendo articular e valorizar os recursos [...] internos, mobilizando-os para a realização de seminários e de ações de formação.

**514. [Gestão do pessoal docente]**

O CE em colaboração dos coordenadores dos departamentos, com quem estabelece uma boa relação de trabalho, procede à gestão do pessoal docente [...]. O corpo docente é estável e experimentado, dado que 73% pertencem ao quadro da escola, com o nível etário médio de 50 anos e com uma média de 24 anos de serviço docente.

#### **515. [Integração dos professores]**

A integração dos novos docentes na escola constitui uma preocupação do CE que, inicialmente, reúne com esses docentes, cabendo posteriormente, aos coordenadores dos departamentos o acompanhamento ao longo do ano. Para estimular a integração dos novos professores a escola organiza, no início do ano letivo, um almoço de boas-vindas.

#### **516. [Gestão do pessoal não docente]**

O pessoal não docente revela-se empenhado [...], existindo uma boa relação com o CE, que demonstra reconhecimento pelo trabalho realizado, tendo em conta a diversidade de tarefas, o horário de funcionamento, o nível médio etário elevado do pessoal, a área da escola e a falta de pessoal. O pessoal não docente tem vindo a frequentar [...] ações de formação, nomeadamente nas áreas da higiene e da segurança no trabalho, do atendimento ao público, da gestão de conflitos, da informática, [...] com reflexos nas competências e motivação.

#### **517. [Clima da escola]**

Alguns dos funcionários administrativos foram alunos da escola, o que reforça, positivamente, o clima, pela ligação que [...] têm com a escola [...]. A [escola] revela um bom espírito de equipa, quer a nível de pessoal docente, quer do não docente, com a coordenação efetiva do presidente do CE, que promove o envolvimento e a responsabilização das chefias intermédias.

#### **518. [Gestão financeira]**

As receitas [...] provêm dos lucros do bufete e da papelaria, de subsídios da câmara municipal [...] e de apoios da junta de freguesia [...], para atividades pontuais. A [escola] tem recebido, também, donativos de [...] empresas locais, sobretudo em material, equipamentos e [...] aspetos logísticos.

#### **519. [Problemas do refeitório e bufete]**

O serviço prestado pelo refeitório revela [...] problemas, nomeadamente, [...] fraca qualidade da comida, acrescido [...] de as doses servidas serem insuficientes [...]. Mais referiram os alunos que o bufete tem longos tempos de espera, o que não é compatível com a dimensão dos intervalos, o que não ocorre com os docentes, [...] que dispõem de um bufete próprio [...].

#### **520. [Espaços]**

Os espaços de lazer e de recreio [...] encontram-se bem cuidados e, tanto docentes, como [...] não docentes, revelaram empenho na sua conservação e aparência. [...]

#### **521. [Segurança]**

[...] Existem [...] problemas de segurança associados à inoperância das mangueiras de incêndio e à ausência de certificação da instalação do gás na cozinha.

#### **522. [Participação dos pais e da associação de pais]**

A associação de pais e de encarregados de educação tem-se revelado pouco participativa e mesmo ausente da vida escolar. Os pais/encarregados de educação dispõem de um espaço [...] para se reunirem, mas a sua participação tem sido pouco expressiva, de acordo com os órgãos de gestão. A assembleia de escola não tem representantes da associação de pais e de encarregados de educação. A escola procura manter os pais/encarregados de educação informados, nomeadamente, sobre o comportamento e aproveitamento dos seus educandos. As principais estratégias de mobilização/atração envolvem [...] reuniões, em regime pós-laboral, e as atividades festivas [...]. Os diretores de turma realizam reuniões com os pais/encarregados de educação, no início do ano letivo, informando-os de aspetos da planificação do trabalho da turma e de critérios de avaliação, [...] e, ainda, no final de cada período escolar sobre o desenvolvimento das atividades, e [...] problemas detetados. São realizadas [...] reuniões intercalares e todas que forem solicitadas pelos pais/encarregados de educação ao diretor de turma, embora muitos contactos sejam realizados por via telefónica.

#### **523. [Relação com a câmara municipal]**

A ligação entre a câmara Municipal [...] e a [escola] caracteriza-se por excelentes relações e por uma boa colaboração, estando a autarquia representada nos vários órgãos em que tem assento e onde participa ativamente.

#### **524. [Integração dos alunos]**

A integração dos alunos na [...] [escola] processa-se nas melhores condições de equidade e justiça. O estabelecimento de critérios [...] procuram garantir a participação de todos os elementos da comunidade escolar,

com respeito pelos direitos e deveres dos [...] atores, preocupando-se em proporcionar condições de integração e de aprendizagem, propícias ao sucesso educativo, apesar da heterogeneidade social e cultural [...] na escola.

**525. [Liderança da assembleia de escola]**

A assembleia de escola centra-se [...] no cumprimento [...] das suas competências, não evidenciando uma dinâmica com visão e estratégia própria e planeada.

**526. [Liderança do conselho executivo]**

O CE revela [...] visão e estratégia, que se tem materializado na diversidade da oferta educativa, [...] na implementação dos CEF, como medida tendente a combater o abandono e o insucesso escolares. Esta dinâmica tem contribuído para que a escola seja considerada [...] um local onde se formam jovens aptos para vingarem no mercado de trabalho, pelo que algumas empresas têm [...] solicitado [...] alunos que possam ocupar determinados postos [...].

**527. [Articulação com escolas de origem dos alunos]**

A [escola] entende [...] melhorar a [...] articulação com as escolas do EB, donde provêm os alunos que começam [...] o 7.º ano [...], dado que [...] sentem que a formação [...] não parece ter sido a mais adequada e que os professores não dispõem de informação sobre [...] aprendizagem e as dificuldades [...] dos [...] novos alunos.

**528. [Estruturas intermédias]**

Os diretores de turma proporcionam a articulação entre professores, alunos e pais/encarregados de educação, sendo o seu contributo reconhecido e o desempenho evidenciado positivamente [...]. As medidas de intervenção educativa e pedagógica são desenvolvidas ao nível dos conselhos de turma, dos diretores de turma, dos departamentos curriculares e dos diretores de curso.

**529. [Substituição de professores]**

A atual liderança do CE tem contribuído para a alteração de [...] “lógicas instaladas”. A implementação do programa ATSP, como resposta [...] às atividades de substituição, tem diminuído o absentismo dos professores. Inicialmente, os alunos do ES demonstraram [...] resistência a este tipo de atividades, embora, no presente, estejam [...] enquadrados. Os casos de absentismo do pessoal docente [...] [mais] preocupantes decorrem do facto de alguns [...] se encontrarem em [...] doença prolongada e o seu número de ausências distorcer os valores médios do absentismo [...]. Considerando [...] os docentes em funções, o seu absentismo tem pouca expressão, não existindo necessidade de atuar, o que, também, ocorre a nível do pessoal não docente.

**530. [Lideranças intermédias]**

Nas lideranças intermédias é relevante a coordenação entre os diretores de turma, os coordenadores de departamento e os diretores de curso, sendo de realçar a importância da sua supervisão no desenvolvimento das diferentes modalidades formativas, na formulação e aplicação dos critérios de avaliação e no reforço da interdisciplinaridade.

**531. [Resistência à mudança]**

A comunidade escolar [...] reconhece o trabalho dos professores como exigente e cientificamente bem preparado. Os professores conhecem [...] os contextos e as realidades sociais envolventes [...], mas de acordo com algumas lideranças intermédias e com os estudantes, alguns docentes têm resistido à mudança organizacional e pedagógica.

**532. [Abertura à inovação]**

A atitude [...] dinamizadora do CE proporcionou a abertura [...] à inovação, destacando-se [...] site da escola [...], plataforma moodle [...], implementação dos cartões eletrónicos, funcionamento e gestão de portáteis, elaboração de sumários eletrónicos. Os diretores de turma contribuíram para a inovação ao implementarem fichas de registo eletrónico [...] que permitem a caracterização da turma e fundamenta o trabalho a desenvolver [...] em ordem à interdisciplinaridade e ao sucesso educativo.

**533. [Abertura às sugestões]**

O pessoal docente e não docente considera que o CE apresenta boa abertura e acolhimento aos pedidos e sugestões apresentados pelos vários atores [...].

**534. [Disponibilização de informação]**

A [escola] procede à divulgação de informação em painéis afixados nas paredes dos vários blocos, publicando,

ainda, um boletim mensal [...].

**535. [Atividades de enriquecimento curricular]**

A [escola] no seu plano anual de atividades [...] prevê a realização de visitas de estudo, conferências, concursos, exposições. A câmara municipal [...] apoia a realização de atividades culturais [...], tais como o Coro [...], o Projeto Multiculturas, o Dia do Patrono.

**536. [Parcerias]**

A escola é reconhecida [...] pelo trabalho [...] com os alunos dos CEF, pelas parcerias e protocolos que estabelece com [...] empresas no sentido de proporcionarem estágios aos alunos, [...] facilitadoras na inserção [...] no mercado de trabalho. O desenvolvimento de projetos e parcerias favorece e mobiliza os alunos e a restante comunidade escolar, nomeadamente na divulgação e sensibilização da oferta curricular da escola. [...]

**537. [Avaliação interna]**

A [escola], desde 1999 e de dois em dois anos, procede à avaliação interna, com vista a melhorar o autoconhecimento, conhecer os pontos fortes e fracos [...] e apresentar propostas para a sua melhoria [...]. A última avaliação interna, realizada no ano letivo de 2005/2006, estruturou-se num observatório de qualidade, complementada por uma avaliação externa [...], realizada pelo Programa AVES [...]. [...] As diferentes modalidades [...] têm possibilitado a reflexão e a [...] introdução de medidas adequadas à melhoria do serviço educativo [...].

**538. [Sustentabilidade]**

A estabilidade do corpo docente, a motivação e empenho dos [...] atores, ainda que com fraca participação dos pais/encarregados de educação, em simultâneo com um clima de escola [...] aberto à inovação, constituem fatores importantes para a sustentabilidade do progresso. A gestão da escola, [...] liderada pelo CE, com a participação [...] das lideranças de gestão intermédia, tem contribuído para o desenvolvimento do progresso sustentado [...].

**Unidade de contexto J: relatório de avaliação externa do agrupamento vertical**

**Unidades de registo (J, 539 a J, 588)**

**539. [Criação do agrupamento vertical]**

O agrupamento de escolas [...] foi constituído no ano letivo de 2004-2005 e integra a escola básica integrada [...] (escola-sede), duas escolas básicas de 1.º ciclo [...] e a escola básica de 1.º ciclo com Jardim-de-Infância [...].

**540. [População escolar]**

No corrente ano letivo acolhe 934 crianças/alunos, 43 da educação pré-escolar, 450 do 1.º ciclo, 272 do 2.º ciclo e 169 do 3.º ciclo. A população [...] do agrupamento é [...] diversificada e heterogénea. Contudo, na última década, a escola-sede recebia, na sua grande maioria, alunos [...] de agregados familiares socialmente mais débeis, situação que [...] tem vindo a alterar com [...] alunos [...] de estratos [...] mais favorecidos.

**541. [Nível de carência]**

Beneficiam de auxílios económicos [...] 37,9% dos alunos, [...] 22,4% pertencem ao escalão A e 15,5% ao escalão B.

**542. [Diversidade cultural]**

Existe alguma diversidade linguística e cultural entre os alunos, já que 16,2% são provenientes de países estrangeiros – 9,6% do Brasil, 3,5% de países africanos de língua oficial portuguesa e 3,1% de outros países.

**543. [Acesso à informação]**

Relativamente ao acesso às tecnologias de informação e comunicação 49,2% dos alunos possuem computador e ligação à Internet, em casa.

**544. [Qualificação dos pais]**

Conhecem-se as habilitações académicas de 69,6% dos pais/encarregados de educação e, destes, 0,8% não têm habilitações, 15,4% não completaram os nove anos de escolaridade, sendo as suas habilitações correspondentes aos 4.º e 6.º anos; 12,9% têm o 3.º ciclo do ensino básico, 21,9% o ensino secundário e 18,6% têm habilitação superior.

#### **545. [Profissão dos pais]**

No que se refere às suas atividades profissionais, a percentagem mais significativa, 18,5%, dedica-se a atividades no âmbito dos serviços diretos e particulares de proteção e segurança, 7,9% são trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio e 6,4% são empregados de escritório.

#### **546. [Pessoal docente]**

O corpo docente é constituído por 105 docentes - 22% dos quais têm até 4 anos de serviço, 39% de 5 a 19 anos e 39% mais de 20 anos de serviço – pertencendo 61% aos quadros [...] sendo os restantes 39% contratados. A faixa etária dos docentes entre os 30 e os 50 é a mais representativa (57,1%), sendo que 10,5% tem menos de 30 anos [...] e 32,4% se situa entre os 50 e 65 anos.

#### **547. [Pessoal não docente]**

[...] No total de 32 trabalhadores, 8 são assistentes técnicos e 24 assistentes operacionais, sendo que 59,4% exercem funções públicas com contrato de trabalho por tempo indeterminado e 40,6% com contrato a termo resolutivo. Destes trabalhadores, 15,6% têm até 4 anos de serviço, 62,5% entre 5 e 19 anos e 21,9% mais de 20 anos. A faixa etária entre os 40 e os 50 anos é a mais representativa (40,6%), sendo 25% os que têm até 40 anos e 34,4% entre 50 e 65 anos. O agrupamento tem ainda ao seu serviço uma psicóloga, dois elementos do gabinete coordenador da segurança escolar e sete [...] contratadas para [...] quatro horas diárias [...] de limpeza.

#### **548. [Monitorização de resultados escolares]**

O conselho pedagógico [...] apresenta, trimestralmente, um relatório sobre os resultados [...] dos seus alunos [...], objeto de análise, reflexão e de definição de ações de melhoria pelos grupos disciplinares e departamentos curriculares [...] da direção e do conselho geral. O agrupamento compara as classificações internas com as obtidas nas provas de aferição e nos exames nacionais, permitindo assim aferir critérios de avaliação interna, de modo a que estes convirjam com os critérios [...] a nível nacional, sendo sinalizados conteúdos onde os alunos revelam desempenho menos satisfatório, de forma a definir estratégias [...] adequadas. Em relação à educação pré-escolar, a análise sobre a evolução das crianças é feita, semestralmente, e dada a conhecer aos pais e encarregados de educação.

#### **549. [Avaliação interna dos alunos]**

[...] No triénio 2006-2007 a 2008-2009, constata-se que, em todos os ciclos de escolaridade, as taxas de transição/conclusão têm registado uma evolução, embora apresentem [...] valores inferiores aos nacionais, sendo o 3.º ciclo aquele que mostra os piores resultados. [...] No 1.º ciclo, as taxas de transição/conclusão (85,2%, 88,6% e 90,3%) têm registado uma evolução, mas apresentam valores inferiores aos nacionais (95,8%, 96,1% e 96,1%). Em relação ao 2.º ciclo, as taxas de sucesso também registam uma tendência crescente (73,8%, 79% e 80,8%), mas são sempre inferiores às nacionais (88,8%, 91,6% e 92,0%). O 3.º ciclo é aquele que apresenta resultados mais baixos, apesar das taxas de transição/conclusão registarem uma ligeira tendência de crescimento (66,8%, 66,5% e 68,8%), mas [...] inferiores às nacionais (80,1%, 85,3%, 85,2%).

#### **550. [Avaliação externa dos alunos]**

[...] No último triénio, apenas o 4.º ano apresenta resultados superiores aos nacionais em Matemática e, apenas em 2009, em Língua Portuguesa. [...] [Nas] provas de aferição do 4.º ano, [...] verifica-se que em Língua Portuguesa as classificações iguais ou superiores a satisfaz são inferiores às nacionais em 2007 e 2008 (-2,5% e -17,7%), e ligeiramente superiores em 2009 (+0,8%). Contudo, em Matemática são sempre superiores (+7,2%, +2,6% e +8,9%). Os 6.º e 9.º anos apresentam resultados [...] inferiores aos nacionais, sendo [...] Matemática aquela que mais se afasta destes [...]. [...] Em Língua Portuguesa apresentam diferenças de -9,9% em 2007, -4,7% em 2008 e -0,1% em 2009 e, em Matemática, de -16%, -16,6% e -16,4% em 2007, 2008 e 2009, respetivamente. Saliencia-se, a tendência de melhoria registada no triénio (92,7%, 93,4% e 97%). [...] Nos exames nacionais do 9.º ano, os resultados são sempre inferiores aos registados a nível nacional. Na disciplina de Língua Portuguesa tem-se observado uma acentuada descida nas classificações iguais ou superiores a “satisfaz” (70,9%, 60,8% e 36,5%), verificando-se que estas apresentaram valores muito inferiores aos nacionais (-17,1%, -23,2% e -35,3%). Na disciplina de Matemática, embora se assinala uma tendência de subida (4,2%, 21,5% e 23,8%), os resultados são [...] muito inferiores (-24,8%, -35,5% e -42,2%).

#### **551. [Abandono escolar]**

O trabalho desenvolvido pelos professores titulares de turma e diretores de turma em conjunto com vários parceiros permitiu a diminuição do abandono no último triénio, [...] inexistente nos 1.º e 2.º ciclos e residual no 3.º [...] [onde] a tendência decrescente é acentuada 5,2%, 3,2% e 0,7%.



#### **552. [Causas do insucesso escolar]**

O agrupamento assinala como causas para os problemas de insucesso [...] as dificuldades de convivência e de integração de [...] alunos, provenientes de populações socialmente desfavorecidas que apresentam ausência de hábitos de trabalho, fraca apetência pelo estudo e pela aprendizagem, assim como o incumprimento de regras. Esta circunstância levou a que uma parte das famílias dos alunos do 1.º CEB evitasse colocar os seus educandos na escola-sede, procurando outras escolas do concelho, permanecendo, nos 2.º e 3.º ciclos, [...] um reduzido número de alunos [...] que apresentavam menores expectativas de sucesso e não valorizavam as aprendizagens. O pouco investimento, por parte dos órgãos de direção, administração e gestão e das estruturas intermédias, na procura de soluções, foi também assinalado como um fator que dificultou a melhoria do desempenho do agrupamento. [...]

#### **553. [Estratégias de redução do insucesso escolar]**

[...] Para dar resposta ao insucesso foram implementadas [...] estratégias que dão particular atenção à Língua Portuguesa e à Matemática e que se concretizam no Plano da Matemática II e no Plano Nacional da Leitura, na implementação do Português Língua Não Materna, nas atividades de apoio de curta duração nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês, de acordo com as necessidades identificadas, na atividade semanal de preparação para os exames de 9.º ano de Matemática, na criação de duas turmas de Percursos Curriculares Alternativos nos 5.º e 7.º anos e nas atividades de enriquecimento do currículo.

#### **554. [Enriquecimento curricular]**

[...] Existe [...] diversidade de atividades de enriquecimento do currículo e de projetos com a [...] distribuição de tarefas pelos alunos, cujo objetivo de responsabilização contribui, não só, para a motivação destes, mas também para a [...] identificação com o agrupamento, sendo de salientar as atividades de responsabilização pelo espaço escolar, as brigadas ecológicas, assim como os mediadores de conflitos, o acompanhamento dos mais novos pelos mais velhos, a realização de assembleias de escola [...]. A participação em exposições na comunidade local [...] e em cada uma das escolas do agrupamento, projetos de intercâmbio escolar, de troca de experiências de âmbito internacional e de intervenção local, são um poderoso fator para estimular e valorizar o sucesso dos alunos e a satisfação dos professores, dos alunos e das famílias. [...]. De salientar a participação na feira social, organizada pela junta de freguesia [...] e [...] as atividades desenvolvidas no âmbito do desporto escolar, dos clubes do ambiente, das artes e da música e de paleontologia [...]. Os projetos de cariz laboratorial e as atividades experimentais têm um papel ativo na aprendizagem das ciências e na promoção [...] do método científico, sendo complementados com saberes práticos evidenciados pela recolha de materiais em saídas de campo [...] que integram um pequeno museu geológico [...].

#### **555. [Redução da indisciplina]**

[...] É consensual [...] o reconhecimento de uma progressiva redução dos níveis de indisciplina, sobretudo no corrente ano letivo. A perceção, no início do ano, da mudança operada na escola-sede, evidente nas intervenções no espaço escolar com o embelezamento e restauração de algumas áreas interiores e exteriores, a introdução dos cartões magnéticos e as reuniões de receção com a direção foram determinantes para uma mudança de atitude nos comportamentos [...] dos alunos. Também outras estratégias implementadas [...], como a realização de reuniões de conselhos de turma com a presença dos encarregados de educação e alunos, a uniformização de critérios de atuação [...] a serem cumpridos rigorosamente pelos docentes, a supervisão dos espaços pela diretora e pela sua equipa, a vigilância por parte de dois elementos do gabinete coordenador da segurança escolar, o encaminhamento dos alunos para o gabinete de apoio pedagógico ao aluno (GAPA), com o fim de prevenir, identificar e solucionar [...] situações de indisciplina e a dinamização de oficinas de formação sobre agressividade dinamizadas por psicólogas, têm fomentado a disciplina, a assiduidade e a pontualidade. Embora ainda persistam situações pontuais de indisciplina, nomeadamente com alunos do 2.º ciclo, todos são unânimes em reconhecer a existência de um ambiente educativo propício ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e de um bom relacionamento entre a comunidade escolar. A direção, em conjunto com os docentes e outros técnicos, analisa as situações mais problemáticas e aplica as medidas disciplinares consideradas mais adequadas e que melhor contribuem para a integração dos alunos, nomeadamente o trabalho comunitário a ser desenvolvido pelos alunos na Casa das Culturas da Câmara Municipal [...].

#### **556. [Articulação curricular]**

[...] Estão implementadas práticas de articulação entre o 1.º e o 2.º ciclo, no âmbito da Matemática, do Português e do Inglês, tendentes a garantir a sequencialidade e a melhoria das aprendizagens. Neste âmbito, salienta-se a integração do coordenador [...] de Inglês das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no departamento de Línguas. Contudo, apenas o coordenador de uma das escolas, cujas atividades são da responsabilidade da associação de pais, comparece nas reuniões, o mesmo não sucedendo com os das restantes escolas, [...] da responsabilidade da câmara municipal [...]. Com o objetivo de facilitar a integração dos alunos são realizadas reuniões, no final do ano letivo, entre as educadoras e os professores do 1.º ciclo. Do 4.º para o 5.º ano, realiza-se um trabalho semelhante, sendo a constituição das turmas do 5.º ano efetuada por docentes dos 1.º e 2.º ciclos. Na educação pré-escolar as

crianças acompanham, na sala de aula, algumas atividades dos alunos 1.º ano e os do 4.º ano deslocam-se à escola-sede para participar em atividades [...], assistem a aulas de Educação Visual e Tecnológica ou de Educação Musical e almoçam no refeitório. Aos alunos do 9.º ano são proporcionadas atividades de orientação vocacional, dinamizadas pela psicóloga, que incluem a participação dos pais e encarregados de educação.

#### **557. [Supervisão da prática letiva]**

[...] O acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem é realizado pelo coordenador de departamento do 1.º ciclo e pelos subcoordenadores de disciplina nos restantes ciclos, consistindo na verificação do cumprimento das planificações, na avaliação das atividades desenvolvidas e na análise dos resultados da avaliação interna e externa. Não estão implementados mecanismos generalizados e sistemáticos de supervisão da prática letiva.

#### **558. [Critérios de avaliação dos alunos]**

[...] Com o objetivo de garantir a confiança na avaliação interna são definidos critérios de avaliação, por ano e disciplina, que contemplam os domínios cognitivo e socioafetivo, verificando-se, contudo, falta de uniformidade no seu desenho organizativo, e discrepâncias na ponderação dos domínios dentro de um mesmo departamento [...]. Também não existem práticas [...] de monitorização da sua aplicação.

#### **559. Monitorização das aprendizagens]**

Os projetos curriculares de turma não são usados como instrumento para a monitorização das aprendizagens.

#### **560. [Alunos com necessidades educativas especiais]**

[...] A identificação das necessidades educativas especiais [...] dos alunos é feita pelos professores e diretores de turma, em articulação com os docentes de educação especial e a psicóloga que procedem à referenciação de 69 alunos, no corrente ano letivo, e ao enquadramento das diferentes situações, estabelecendo as medidas educativas específicas [...]. [...] Existe uma estreita articulação entre o agrupamento e diferentes instituições para a partilha de estratégias de intervenção. [...] [designadamente] apoio psicológico, [...] psicomotricidade e terapia da fala. No último triénio, tem-se verificado progressos nos resultados [...], sendo de assinalar uma evolução significativa das taxas de sucesso: dos 44, 59 e 69 alunos com NEE verificou-se uma taxa de retenção de 5%, 7% e 0%, respetivamente.

#### **561. [Alunos com dificuldades de aprendizagem]**

[...] Para os alunos com dificuldades de aprendizagem são implementadas estratégias de diferenciação pedagógica, de acordo com as especificidades e necessidades [...] e disponibilizados apoios [...] em sala de aula e em pequenos grupos, para reforçar as aprendizagens no âmbito das disciplinas com taxas de insucesso mais elevadas, priorizando-se os alunos com planos de acompanhamento, seguindo-se os que apresentam insucesso em Língua Portuguesa e Matemática. Ao longo dos dois últimos anos letivos são de salientar [...] formações destinadas a alunos, pais, pessoal docente e não docente [...].

#### **562. [Prioridades educativas]**

O projeto educativo, que define os princípios orientadores e os objetivos que orientam a ação do agrupamento, tem como primeira prioridade a implementação de uma cultura de sucesso escolar, articulando-se com o projeto curricular. A partilha de recursos humanos e materiais e o desenvolvimento de iniciativas conjuntas indiciam a existência de uma cultura de agrupamento.

#### **563. [Instalações e equipamentos]**

[...]. As instalações [...] são adequadas ao desenvolvimento da sua atividade, embora se verifique que a escola-sede apresenta [...] deterioração, fruto de 30 anos sem obras [...]. Foram [...] alvo de ações de melhoria com a pintura de espaços, a substituição de [...] mobiliário [...], recuperação das instalações sanitárias e [...] equipamentos exteriores. A escola-sede não usufrui do seu pavilhão gimnodesportivo, encerrado por questões de segurança e [...] a aguardar obras [...], da responsabilidade da câmara municipal [...]. Para obviar este constrangimento, a sala de convívio dos alunos foi adaptada para a prática da educação física e foram disponibilizados, pela câmara municipal [...], dois contentores [...] para vestiário. Apenas a EB1 [...] não possui refeitório, biblioteca e espaço para a prática da atividade física estando [...] estas valências a ser asseguradas dentro das condições de que a escola dispõe. A maioria das escolas encontra-se bem equipada, com computadores, videoprojectores e quadros interativos [...]. [...] O agrupamento dispõe de três bibliotecas escolares/centro de recursos que fazem parte da rede de bibliotecas escolares. [...]

#### **564. [Participação dos pais]**

[...] É positivo o envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida do agrupamento e no acompanhamento dos alunos, estando constituídas associações [...] em todas as escolas, com representação no conselho geral e no conselho pedagógico. Estas têm sido um recurso fundamental no apoio ao órgão de administração e gestão,

disponibilizando materiais para [...] o acesso à escola virtual. A dinamização do projeto [...] por parte da associação de pais [...] para as atividades de tempos livres dos alunos [...], com a disponibilização de uma psicóloga e dois animadores é um exemplo de envolvimento [...] na melhoria do sucesso educativo. [...] No início do ano letivo, tanto na educação pré-escolar e no 1.º CEB como nos 2.º e 3.º CEB, as reuniões com pais destinam-se a dar a conhecer o regulamento interno, as metodologias de trabalho, o calendário escolar, o plano anual de atividades e os critérios de avaliação. Os pais e encarregados de educação vêm com frequência à escola, por solicitação dos docentes, ou por iniciativa própria [...]. A monitorização efetuada, no corrente ano letivo, permite concluir que a frequência dos pais e encarregados de educação nas reuniões se situa [...] nos 70%. O agrupamento implementou estratégias [...] para incrementar a sua participação, organizando atividades que os envolvam diretamente [...]. Ao longo do ano são convidados a assistir a eventos organizados pelos professores na sala de aula, como a comemoração de momentos festivos do calendário [...].

#### **565. [Liderança da diretora]**

A diretora revela uma liderança forte e empenhada em impulsionar uma mudança estrutural e uma alteração na imagem do agrupamento, pretendendo que [...] se afirme como uma organização que procura o sucesso educativo, apresentando estratégias, consubstanciadas nas melhorias físicas [...], na atitude de exemplo e empenho, de atenção e de contacto direto e pessoal, reconhecidos e valorizados pela comunidade [...] e em orientações precisas veiculadas pelas estruturas intermédias tendo em vista a melhoria dos resultados escolares. Porém, apesar de ter definido e hierarquizado os objetivos que se propõe atingir, não os calendarizou nem definiu metas quantificáveis e avaliáveis. O conhecimento que a direção tem das várias áreas de ação tem permitido a mobilização de toda a comunidade na promoção do sucesso educativo e na responsabilização [...] na [...] afirmação da identidade e imagem do agrupamento, [...] fomentando boas relações de trabalho e de comunicação com os vários sectores da comunidade escolar. [...] Toda a comunidade educativa reconhece que o desenvolvimento das atividades [...] pela nova diretora tem tido uma eficácia superior ao esperado, quer em termos de resultados académicos nos 1.º e 2.º períodos do corrente ano letivo, quer ao nível do bom ambiente relacional, condições físicas e equipamentos, o que tem promovido um bom clima de escola. A superação dos constrangimentos diagnosticados – insucesso, indisciplina, perda de alunos e má imagem do agrupamento - e a responsabilização e implicação dos alunos, do pessoal docente e não docente e encarregados de educação na [...] afirmação da identidade e imagem do agrupamento são [...] aspetos [...] valorizados pela comunidade, relativamente ao trabalho empreendido pela direção, tendo originado o desenvolvimento de ações de sensibilização nas escolas privadas da educação pré-escolar [...], com o objetivo de atrair alunos para o agrupamento.

#### **566. [Comunicação interna]**

[...] O agrupamento aposta no plano tecnológico [...] para tornar mais eficaz a comunicação com [...] a comunidade educativa e como recurso para a melhoria das aprendizagens. [...] O agrupamento aposta no Plano Tecnológico da Educação e utiliza meios de informação, nomeadamente o site [...], [a] plataforma e-learning [...] e a criação de e-mails institucionais para [...] os docentes [...]. A utilização [...] por [...] uma [...] maioria dos professores, dos computadores, videoprojetores e quadros interativos, o recurso a jogos matemáticos e exercícios online [...] são [...] exemplos de práticas inovadoras [...] para melhorar as aprendizagens.

#### **567. [Parcerias]**

O agrupamento tem [...] parcerias e protocolos com a comunidade local e desenvolvido um trabalho articulado com diversas entidades que contribuem para a melhoria do serviço educativo. É de salientar a articulação com a câmara municipal [...] que apoia projetos, como o do ambiente e [...], em colaboração com o Instituto Ricardo Jorge e a Universidade Atlântica, dinamiza também os projetos [...] [de] combate à obesidade e [...] prevenção de comportamentos de risco. Também a junta de freguesia [...] tem contribuído, [...] com intervenção nos espaços dos recreios, dos jardins e na horta pedagógica e a associação de pais [...]. Constituem outros parceiros, a Casa das Culturas que proporciona atividades de desenvolvimento cívico e musicais; o Centro Comunitário [...] que intervém com as crianças da educação pré-escolar no apoio à família e no acompanhamento psicológico; a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens [...] que dinamiza o projeto Dar Voz à Criança; a CERCI[...] no apoio aos alunos com necessidades educativas especiais; o Centro de Saúde [...] no âmbito da educação sexual; a Polícia de Segurança Pública – Escola Segura no apoio e na dinamização de palestras; o Jornal [...] na colaboração com o clube de paleontologia; o Clube Desportivo [...] no desenvolvimento de atividades desportivas e a Faculdade de Motricidade Humana na formação de docentes e de assistentes operacionais. O Agrupamento envolve-se, ainda, num conjunto de projetos [...].

#### **568. Avaliação interna da escola]**

[...] O agrupamento não apresentava, até ao corrente ano letivo, práticas de autoavaliação, exceto as referentes aos resultados de Matemática no âmbito do Plano de Ação para a Matemática. No início do ano letivo 2009-2010, a diretora nomeou uma equipa de autoavaliação, constituída por elementos do pessoal docente, não docente e representantes da associação de pais. Esta equipa, com base nos [...] questionários aplicados a toda a comunidade

[...] e através de observação direta, da consulta de documentos, tais como pautas, atas e relatório de escola, [...] produziu o primeiro relatório de autoavaliação. Este assume-se como um instrumento regulador e promotor de qualidade e de melhoria, abrange diversas áreas [...] do agrupamento - projeto educativo, organização e gestão, ligação à comunidade, exercício de lideranças, resultados escolares, análise [...] sobre os resultados [...] dos inquéritos e clima e ambiente educativos e propõe planos de ação de melhoria para a Língua Portuguesa e Matemática. [...] A continuação do projeto de autoavaliação com a criação de mecanismos mais abrangentes, sistemáticos e consistentes, com a formalização de planos [...] de melhoria [...] e [...] um ciclo regular [...] planeado garantirá a sustentabilidade da ação [...]

#### **569. [Formação cívica dos alunos]**

O projeto educativo prevê o envolvimento dos alunos na organização [...] de atividades [...] conducentes à apropriação de atitudes e valores de cidadania e intervenção social e cívica, garantida através das [...] aulas de Formação Cívica e de ações de solidariedade, nomeadamente a angariação de fundos [...] através da venda de trabalhos cedidos pelos alunos e suas famílias. Os alunos não foram diretamente envolvidos na elaboração do projeto educativo e do plano anual de atividades, mas foram auscultados através da aplicação de questionários.

#### **570. [Diversificação da oferta formativa]**

Existe, por parte da direção e da comunidade educativa, um bom conhecimento do meio [...], assim como das expectativas e necessidades dos alunos e das famílias, assente num diagnóstico efetuado através [...] de questionários, e pelo contacto direto [...]. O agrupamento promove respostas diversificadas para ultrapassar os seus problemas e que se concretiza na oferta educativa - a integração [...] dos alunos em [...] percursos curriculares alternativos, estando em preparação um curso de educação formação a iniciar em 2010-2011 e um protocolo com vista ao ensino integrado da Música [...].

#### **571. [Reconhecimento do mérito]**

O 1.º prémio atribuído [...] a alunos do clube de Paleontologia, [...] a atribuição de diplomas aos alunos do 1.º ciclo e a divulgação dos seus trabalhos no jornal escolar são exemplos da valorização e do reconhecimento do trabalho realizado.

#### **572. [Planeamento]**

O planeamento a longo prazo das atividades letivas é realizado em conjunto pelos docentes que lecionam os mesmos anos/disciplinas, sob a coordenação [...] do coordenador de departamento no 1.º ciclo e dos subcoordenadores, nos 2.º e 3.º CEB. Ao nível dos departamentos, existem [...] práticas de trabalho em grupo, designadamente na gestão dos programas e das orientações curriculares. A interdisciplinaridade acontece, pontualmente, com a planificação de iniciativas conjuntas, nomeadamente visitas de estudo e no projeto Educação para a Saúde [...]. O planeamento do ano letivo foi sustentado por um diagnóstico e teve em conta os recursos humanos e materiais, o funcionamento e os resultados. O planeamento das áreas transversais vai ao encontro das prioridades definidas, sendo o Estudo Acompanhado atribuído aos docentes de Matemática e de Língua Portuguesa e a Área de Projeto aos das Artes, das Ciências Experimentais e das Ciências Sociais e Humanas.

#### **573. [Trabalho colaborativo]**

No 1.º ciclo encontram-se evidências de [...] trabalho cooperativo mais consolidado, com a conceção de instrumentos de avaliação e a sua aplicação a todos os alunos do mesmo ano [...] em todas as escolas, enquanto que nos 2.º e 3.º ciclos só pontualmente acontece em alguns grupos [...], com exceção da conceção e aplicação dos testes de diagnóstico. Existem práticas de análise comparada dos resultados dos alunos na mesma disciplina/ano [...], pelas diferentes estruturas de coordenação e supervisão, contudo a redefinição de estratégias [...] para solucionar problemas específicos dos alunos é feita nos conselhos de turma. Estes procedimentos nem sempre estão contemplados nos projetos curriculares de turma, que não são usados como instrumento para a monitorização das aprendizagens. A partilha de recursos [...] é incentivada.

#### **574. [Instabilidade na gestão do agrupamento]**

Nos últimos três anos letivos este agrupamento sofreu uma grande instabilidade com a administração e gestão a cargo de uma comissão instaladora, um conselho executivo e uma comissão administrativa provisória, que condicionou não só o seu funcionamento, mas também os seus procedimentos organizativos, nomeadamente a elaboração dos documentos orientadores. Assim, apenas no corrente ano letivo foram elaborados o projeto educativo e o projeto curricular, para o quadriénio 2010-2013.

#### **575. [Coerência entre documentos de política de escola]**

O projeto de intervenção da diretora, elaborado [...] numa análise SWOT e a auscultação [...] da comunidade educativa, foram a base [...] do projeto educativo que define os princípios orientadores assim como os objetivos que procuram orientar a sua ação e que têm como primeira prioridade a implementação de uma cultura de sucesso escolar. Este documento articula-se com o projeto curricular que contém as estratégias de desenvolvimento do

currículo nacional adequando-as ao contexto [...]. Contudo, a articulação do plano anual de atividades com os restantes documentos orientadores não é evidente [...].

#### **576. [Acompanhamento dos novos professores]**

No ano letivo 2009-2010, para além da mudança da direção, 57% dos docentes estão no agrupamento pela primeira vez, circunstância que determinou um acompanhamento [...] aos novos professores. No início do ano, a direção realizou uma receção [...] aos novos docentes, sendo a sua integração a nível científico-pedagógico assegurada pelos [...] coordenadores, disponibilizando-se guiões e dossiês com os materiais de suporte [...] do funcionamento das estruturas intermédias.

#### **577. [Distribuição do serviço]**

[...] Os critérios tiveram em conta a continuidade pedagógica, o perfil dos docentes e a sua experiência letiva de modo a permitir [...] o acompanhamento dos novos professores, de forma a ultrapassar a falta de [...] conhecimento das suas competências profissionais. Para secretários dos [...] diretores de turma foram escolhidos docentes com experiência na função, de forma a garantir um acompanhamento próximo [...]. A distribuição de serviço dos assistentes operacionais é feita de forma a salvaguardar as necessidades de pessoal em todas as escolas. Os serviços administrativos estão organizados por áreas funcionais, existindo [...] polivalência e rotatividade na execução das tarefas. A imagem destes serviços é positiva sendo a capacidade de resposta reconhecida junto da comunidade escolar, pela sua disponibilidade [...]. O agrupamento proporciona formação com recurso aos seus profissionais, nomeadamente no âmbito das tecnologias de informação e comunicação [...] e [...] em comportamentos interpessoais e de risco [...].

#### **578. [Segurança]**

O Agrupamento [...] possui um nível de segurança adequado, tendo sido elaborados os planos de prevenção e emergência, embora não tenham sido ainda efetuados os simulacros previstos.

#### **579. [Orçamento]**

O agrupamento conta com as verbas provenientes dos projetos, assim como da junta de freguesia [...], da câmara municipal [...], da associação de pais e de entidades locais que atribuem, pontualmente, verbas ou materiais conforme as solicitações da diretora.

#### **580. [Respeito pela equidade e justiça]**

É referido pela comunidade educativa que os princípios de equidade e justiça estão presentes nas decisões [...] tomadas pela diretora, pelos docentes e não docentes como [...] no apoio [...] aos alunos com necessidades educativas especiais e na atenção que os assistentes operacionais prestam aos alunos que revelem carências de índole afetiva ou [...] dificuldades económicas. [...] As parcerias [...] nomeadamente com a associação de pais têm permitido o recurso a uma psicóloga e a dois animadores que complementam os recursos do agrupamento e [...] trabalham as questões de exclusão social numa das escolas com maior heterogeneidade linguística e cultural. É garantido a todos os alunos o acesso às [...] experiências educativas, mesmo aquelas que implicam alguma despesa acrescida, [...] visitas de estudo. [...]

#### **581. [Lideranças intermédias]**

Os responsáveis pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica constituem-se [...] um grupo motivado, atuando com estratégias concertadas e mobilizadoras de aferição e melhoria, evidenciando conhecimento das suas áreas de ação.

#### **582. [Cultura profissional]**

O desempenho dos docentes é indutor de uma cultura de profissionalismo e de exigência, [...] articulado e acompanhado, sendo elaborados relatórios finais e atas sobre o sucesso das estratégias implementadas. [...] Os profissionais consideram que o seu trabalho é valorizado pelas lideranças, pelos alunos, pelos encarregados de educação e pela comunidade.

#### **583. [Melhoria do agrupamento]**

A dinâmica impressa na melhoria do agrupamento, o bom ambiente e o espírito de agrupamento institucionalizado refletem-se, não só, ao nível do relacionamento e cooperação internos, mas também, nas sinergias com a comunidade.

#### **584. [Sustentabilidade]**

O agrupamento conhece os pontos fortes e fracos do seu desempenho e já implementou estratégias de consolidação e ações de melhoria. Algumas destas ações já começaram a produzir efeitos, nomeadamente as que se destinavam a combater a indisciplina e o absentismo e a revalorizar e revitalizar os espaços escolares. Identifica, ainda, oportunidades que podem ajudar a alcançar os seus objetivos, estando a definir estratégias para o aproveitamento das suas

potencialidades, nomeadamente a equacionar um protocolo com o Centro de Formação Profissional da Indústria Metalúrgica e Metalomecânica [...] para a lecionação da parte teórica de um curso de formação profissional. Para os constrangimentos que poderão prejudicar o cumprimento dos seus objetivos foram implementadas estratégias para minimizar o seu impacto, nomeadamente a adaptação e improvisação de espaços [...]. A continuação do projeto de autoavaliação com a criação de mecanismos mais abrangentes, sistemáticos e consistentes, com a formalização de planos de ações de melhoria em todas as áreas e com um ciclo regular, definido e bem planeado poderá garantir a sustentabilidade da ação e do progresso. [...]

#### **585. [Pontos fortes]**

O trabalho [...] na deteção precoce das situações de risco que permitiu a diminuição do abandono [...]; a implementação [...] de estratégias promotoras de [...] diminuição [...] de indisciplina e do absentismo; a articulação entre o coordenador [...] de Inglês das Atividades de Enriquecimento Curricular de uma das escolas do 1.º ciclo e o departamento de Línguas; [...] o recurso a técnicos que intervêm no âmbito da inclusão social e de apoio psicopedagógico; mobilização de toda a comunidade na promoção do sucesso educativo e a responsabilização [...] na [...] afirmação da identidade e imagem do agrupamento; as parcerias [...] com a associação de pais, que tem contribuído para a resolução de problemas [...]; a liderança forte e empenhada da diretora impulsionadora de mudanças estruturais [...] com vista à melhoria na prestação do serviço educativo; a capacidade de autorregulação e melhoria revelada pelo [...] conhecimento dos pontos fortes e fracos [...] do agrupamento que possibilitou a implementação estratégias de consolidação e ações de melhoria.

#### **586. [Pontos fracos]**

Os [...] resultados na avaliação interna e externa nos 2.º e 3.º ciclos, nomeadamente os do 3.º ciclo [...] de Matemática; a falta de uniformidade no desenho organizativo e as discrepâncias na ponderação dos domínios nos critérios de avaliação, dentro de um mesmo departamento [...]; a inexistência de mecanismos generalizados e sistemáticos de supervisão da prática letiva; os projetos curriculares de turma [...] não [...] usados como instrumento para a monitorização das aprendizagens; a inexistência de calendarização dos objetivos e de metas quantificáveis e avaliáveis.

#### **587. [Oportunidades]**

O estabelecimento de protocolos, com o Centro de Formação Profissional da Indústria Metalúrgica e Metalomecânica, para a lecionação da parte teórica de um curso de educação e formação, e com o Conservatório [...] com vista ao ensino integrado da Música.

#### **588. [Constrangimentos]**

O encerramento, por questões de segurança, do pavilhão gimnodesportivo; a deterioração de espaços da escola-sede, fruto de 30 anos sem obras de beneficiação.

### **Unidade de contexto L: projeto de intervenção de diretora do agrupamento vertical**

#### **Unidades de registo (L,589 a L,613)**

#### **589. [Orientação geral do projeto]**

[...] A cultura de exigência e rigor - com definição pragmática de objetivos e formas integradas de os alcançar – e a liderança partilhada – através do diálogo com a comunidade escolar e da sua motivação e envolvimento - revelam-se os fatores decisivos para alcançar o sucesso e constituem o alicerce deste projeto de intervenção.

#### **590. [Caracterização da população-alvo]**

[...] Do ponto de vista socioeconómico caracteriza-se por ser uma zona com assimetrias acentuadas, o que se reflete na população escolar. Acresce ainda o facto de nos últimos anos ter visto aumentar o número de estrangeiros provenientes não só dos Países de Língua Oficial Portuguesa como do Brasil e da zona oriental da Europa, com conhecimentos básicos e culturas [...] diversificadas.

#### **591. [“Forças” do agrupamento]**

[...] Localização e acessibilidade das escolas; organização escolar; programação de atividades; horários escolares; funcionamento do centro de recursos; funcionamento do refeitório; funcionamento do bufete; atribuição de sala fixa por turma; decréscimo da indisciplina; homogeneidade etária das turmas.

**592. [“Fraquezas” do agrupamento]**

Falta de opções pedagógicas globais estruturadas; degradação do espaço [...] escolar; aspeto pouco cuidado da horta pedagógica; problemas disciplinares; manutenção da limpeza dos espaços escolares; alunos com comportamentos desviantes.

**593. [“Oportunidades” do agrupamento]**

Desenvolvimento tecnológico global; maior acesso às tecnologias de informação e comunicação; envolvimento crescente da comunidade no processo educativo; desenvolvimento de parcerias; possibilidades de captação de alunos; aproveitamento da formação para pessoal docente e não docente; inserção de Portugal em comunidades políticas (UE) e linguísticas (PALOP).

**594. [“Ameaças” do agrupamento]**

Alguna população escolar muito carenciada; problemas de integração; falta de disponibilidade de alguns encarregados de educação; abandono escolar; desmotivação; crise económica.

**595. [Princípios orientadores: visão estratégica]**

[...] Conhecer, aplicar, contribuir e envolver os outros no projeto de escola.

**596. [Princípios orientadores: desenvolvimento humano e iniciativa]**

[...] Propor, incentivar e desenvolver ações adequadas de forma a garantir a eficácia e eficiência da organização; criar e desenvolver novas ideias ou acrescentar valor às desenvolvidas por outros; demonstrar disponibilidade de diálogo, sabendo explicar, escutar e aprender com os outros, dentro das normas de respeito pelos indivíduos.

**597. [Princípios orientadores: tomada de decisão]**

[...] Analisar e avaliar as situações; estudar alternativas e tomar decisões viáveis e atempadas; assumir a responsabilidade pela divulgação adequada e implementação das mesmas.

**598. [Princípios orientadores: orientação para os resultados]**

[...] Procurar concretizar com determinação e rigor os objetivos e os resultados a obter, gerindo simultaneamente o seu trabalho e recursos disponíveis de forma eficiente.

**599. [Princípios orientadores: comunicação]**

[...] Capacidade de transmitir informação pertinente, verbal ou escrita, em tempo oportuno e de forma clara, assegurando mútua compreensão, [...] [incluindo] a capacidade de escutar, envolver e partilhar informação.

**600. [Princípios orientadores: conhecimentos técnicos]**

[...] Aplicar, utilizar e desenvolver os conhecimentos técnicos necessários ao eficaz desempenho das suas funções e responsabilidades.

**601. [Objetivos]**

[...] Promover o sentimento de pertença ao agrupamento; estreitar relações entre as escolas do agrupamento fomentando atividades que impliquem o intercâmbio entre alunos das diversas escolas; fomentar a troca de experiências entre professores das diferentes escolas do agrupamento, nomeadamente entre os mesmos anos de escolaridade e a articulação vertical entre ciclos; diversificar caminhos de aprendizagem; desenvolver a autonomia e o sentido crítico dos alunos; promover a consciência cívica; valorizar as aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas; operacionalizar o plano tecnológico de forma integrada e transversal a todos os domínios relacionados com a modernização do sistema educativo; recolher e tratar os resultados escolares dos alunos; apoiar e promover a formação do pessoal docente e não docente; melhorar a comunicação interna estudando os mecanismos eficazes de circulação e divulgação de informação; manter a humanização e embelezamento dos espaços; promover uma cultura de autoavaliação sistemática propiciadora de uma melhoria contínua; desenvolver rigor, qualidade e transparência nos processos.

**602. [Área de intervenção: planeamento estratégico]**

[...] Desenvolver uma identidade de agrupamento, criando um agrupamento de referência.; reformular o regulamento interno em colaboração com o conselho pedagógico, conselho geral e com a comunidade escolar [...]; reformular o projeto educativo [...]; elaborar o projeto curricular de agrupamento e os planos anuais de atividade articulando-os com o projeto educativo.

**603. [Área de intervenção: organização pedagógico-administrativa]**

[...] Incentivar nos departamentos a constituir espaços de reflexão, partilha e debate; promover atividades de reflexão interdepartamentais relativas à sequência de ciclos (articulação vertical) e à interdisciplinaridade (articulação horizontal); apoiar e potenciar projetos pedagógicos de âmbito nacional e internacional; criar e apoiar equipas de trabalho; potenciar ofertas de aprendizagens diferenciadas.

**604. [Área de intervenção: desenvolvimento curricular]**

[...] Continuar a dinamizar as novas áreas curriculares não disciplinares; apoiar a implementação de desenhos curriculares diferenciados; organizar as medidas de apoio socioeducativo; retomar a rede de escolas promotoras de saúde; continuar a desenvolver uma consciência ecológica através de projetos e parcerias com diferentes entidades e organismos; continuar a apoiar projetos no âmbito do desporto escolar; incentivar as aprendizagens experimentais nas diferentes áreas disciplinares; apoiar a elaboração, a implementação e a monitorização de programas educativos individuais..

**605. [Área de intervenção: organização e gestão financeira]**

Elaborar o projeto de orçamento anual; elaborar o relatório e contas de gerência; gerar receitas próprias; gerir todas as receitas.

**606. [Área de intervenção: comunicação]**

[...] Continuar a promover a imagem social do agrupamento com as várias parcerias; desenvolver mecanismos adequados à circulação de informação no agrupamento e com a comunidade; dinamizar a utilização do sítio do agrupamento, na internet, de forma a divulgar junto da comunidade escolar as atividades desenvolvidas; privilegiar mecanismos de comunicação informática.

**607. [Área de intervenção: gestão de recursos humanos]**

[...] Promover a autoavaliação interna no sentido da melhoria contínua; atualizar o levantamento de necessidades de formação dos intervenientes do processo educativo; continuar a garantir os serviços educativos especializados; planear a distribuição de serviço dos intervenientes no processo educativo; avaliar o desempenho do pessoal docente e não docente; estabelecer estratégias de responsabilização dos diferentes intervenientes na organização escola; elaboração consensual de um plano de reconhecimento do mérito de alunos, professores e funcionários

**608. [Área de intervenção: gestão de recursos materiais e espaços]**

[...] Manter, melhorar e ampliar os espaços verdes; zelar pela manutenção e conservação do património; continuar a garantir nos diferentes espaços, os equipamentos adequados ao “bem-estar” da comunidade; colaborar no sentido da existência das condições logísticas para o desenvolvimento das atividades escolares; coordenar e articular a ocupação de espaços, otimizando-os; disponibilizar espaços do agrupamento à sociedade civil de acordo com a legislação em vigor.

**609. [Área de intervenção: segurança]**

[...] Manter atualizado um plano de segurança; promover campanhas de sensibilização para a segurança; promover as atividades necessárias à garantia da correta execução do plano de segurança.

**610. [Área de intervenção: projetos e atividades de complemento curricular]**

[...] Promover, apoiar e adequar as ofertas de atividades de enriquecimento às necessidades e interesses da comunidade escolar.

**611. [Área de intervenção: relação escola-comunidade]**

[...] Promover atividades diversificadas promotoras do entrosamento dos diferentes elementos da comunidade; desenvolver, com todos os intervenientes no processo educativo, mecanismos preventivos de situação de indisciplina; promover protocolos de cooperação com instituições particulares de solidariedade social, empresas, autarquia, centro de saúde e outros agentes comunitários; incentivar o trabalho colaborativo com as escolas do concelho e o centro de formação [...].

**612. [Área de intervenção: avaliação]**

[...] Recolher e tratar os resultados académicos dos alunos; criar instrumentos diversificados de avaliação interna da avaliação escolar; promover a autoavaliação do desempenho do agrupamento nas diferentes áreas de intervenção, no sentido da melhoria contínua.



### **613. [Conclusão: orientações de gestão]**

[...] Os objetivos [...] enunciados e as atuações nas diferentes áreas resultam de uma atitude de gestão que irá possibilitar e potenciar: a participação de todos os elementos da comunidade educativa; a flexibilização organizacional; a realização de trabalho cooperativo em equipas; a negociação na tomada de decisões; a responsabilização dos órgãos e dos elementos intervenientes no processo educativo, pelas suas atividades/atribuições/competências; a criação de uma cultura de exigência e rigor; a consciencialização e consolidação de uma cultura de autoavaliação sistemática no sentido da melhoria contínua, fundamental no rigor e qualidade que se pretende; a formação de elementos da sociedade com uma atitude de cidadania no espaço nacional, europeu e global.

## **Unidade de contexto M: narrativa de CR sobre processo de averiguação**

### **Unidades de registo (M,614 a M,622)**

#### **614. [Convocatória de reunião]**

A reunião com o diretor e a coordenadora do departamento curricular a que pertença foi calendarizada para [...] abril de 2018, tendo sido formalmente convocado com a seguinte agenda: Ponto único – Esclarecimentos sobre a forma como decorreu a reunião [...] do grupo [...]. Previamente, foi-me solicitado um documento com a minha versão dos acontecimentos, o que fiz.

#### **615. [Intervenção do diretor]**

O diretor iniciou a reunião, considerando que a situação ocorrida na reunião de grupo [...] tinha sido muito grave, porque impediu a realização dessa reunião e conduziu à demissão da chefe de equipa disciplinar (CED). Disse ainda que foi lamentável o desrespeito demonstrado por vários docentes entre si durante a reunião e que, independentemente das relações pessoais, as relações de trabalho são importantes. Referiu [...] que as divergências entre pessoas existem sempre, devendo ser discutidas sem elevar o tom de voz.

#### **616. [Intervenção da coordenadora de departamento]**

[...] utilizou os mesmos argumentos do diretor: a situação ocorrida na reunião foi muito grave, porque impediu a sua realização e conduziu à demissão da chefe de equipa. Disse também que foi lamentável o desrespeito demonstrado por vários docentes entre si durante a reunião e que era inaceitável qualquer desrespeito para com qualquer chefia, em especial a chefe de equipa disciplinar (CED), embora [...] nem sempre esta tenha tido a atitude mais adequada no processo de gestão da reunião.

#### **617. [Enquadramento legal da ocorrência]**

A coordenadora de departamento recordou que, de acordo com o artigo 4.º do Estatuto Disciplinar da função pública, “todos os trabalhadores são disciplinarmente responsáveis perante os seus superiores hierárquicos”. Segundo ela, face ao ocorrido, talvez nem sempre tenham sido respeitados por mim o ‘dever de correção’, isto é, a cortesia para com os colegas, o ‘dever de zelo’, isto é, a aplicação das ordens dos superiores hierárquicos e o ‘dever de lealdade’, isto é, a subordinação do interesse pessoal ao interesse público.

#### **618. [Posição do professor: questões burocráticas]**

[...] questioneei a coordenadora de departamento relativamente a aspetos de procedimento disciplinar na medida em que a referência ao artigo 4º do Estatuto disciplinar, implicaria, necessariamente, a instrução de um processo disciplinar, ao que, a mesma, contrapôs que poderia não se chegar a tal, havendo outros procedimentos possíveis, como a modalidade da apreensão oral ou escrita.

#### **619. [Posição do professor: deveres]**

[...] disse que nada tinha a acrescentar ao que estava vertido na ata da reunião, que tinha sido aprovada, em votação on-line, por maioria.

#### **620. [Posição do professor: comportamentos]**

[...] relativamente ao meu comportamento durante a reunião, qualificado como pouco profissional, respondi que não comentava e que também nada tinha a acrescentar ao que estava vertido na ata da reunião, que tinha sido aprovada, em votação on-line, por maioria, chamando a atenção para o penúltimo parágrafo onde estavam clarificadas as razões que levaram ao pedido de demissão da chefe de equipa disciplinar.

**621. [Pedido de esclarecimento posterior]**

[...] Depois de ler o documento [ata], confirmei, que o mesmo continha algumas imprecisões, que motivaram o envio [...] de propostas de clarificação das mesmas, à coordenadora de departamento curricular, em relação às quais fiquei a aguardar resposta. De facto, o documento em causa evidenciava uma contradição não só formal, mas substantiva, na medida em que, se por um lado se intitulava, inicialmente, “Registo de esclarecimentos relativos à reunião [...] de [...] abril/ RA /[...] abril 2018” , acabava por assumir no último parágrafo, uma qualidade diferente, face à especificação feita de que “a reunião presente se enquadrava num processo de averiguação relativamente aos acontecimentos ocorridos na última reunião do grupo [...] e não no âmbito de processo disciplinar”, na sequência, naturalmente, das referências, anteriormente feitas, no mesmo documento, ao artigo 4.º do Estatuto Disciplinar dos Trabalhadores Que Exercem Funções Públicas (Lei n.º 58/2008 de 9 de Setembro). Assim, face à convocatória de nova reunião de grupo [...], voltei a solicitar [...] um esclarecimento ao diretor sobre se tinha sido convocado pela coordenadora de departamento para prestar esclarecimentos sobre a forma como decorreu a reunião CED do grupo [...] para prestar declarações no âmbito de um processo de averiguações destinado a esclarecer as razões que levaram à demissão da CED e se, confirmando-se a segunda das hipóteses enunciadas, qual o normativo legal que a sustentava.

**622. [Ausência de resposta ao pedido de esclarecimento]**

Não obtive resposta a este pedido de esclarecimento, como declarei na reunião de grupo [...]

**GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DO CORPUS DOCUMENTAL**

TEMA	CATEGORIA	INDICADORES/ UNIDADES DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO E DE ENUMERA- ÇÃO	SÍNTESES HORIZONTAIS (por categoria)
Escola secundária como organização	Instalação da escola	Criação da escola secundária	A, 1 B, 57 I, 458	A escola foi criada em 1980 com professores provenientes do liceu, ficando a funcionar nas instalações da escola básica. Em 1986, foi feita a transferência para as novas instalações, onde ainda está na atualidade.
		Mudança de instalações	A, 2	
	Direção e gestão	Permanência na escola e na direção	B, 45	Os primeiros anos foram difíceis, devido ao excesso e heterogeneidade da população escolar, o que se refletia no ambiente interno e na gestão da escola. A partir de 1986, a construção de outras escolas na zona contribuiu para a estabilização da escola secundária. Entretanto, em 2003, após a demissão da presidente do conselho executivo, na ausência de listas para a eleição, o presidente foi escolhido pelos professores, iniciando o eleito um longo percurso à frente da escola.
		Problemas iniciais na gestão da escola	A, 4, 5	
		Estabilização da escola	A, 6	
	Alunos, professores e contexto	Composição e instabilidade do pessoal docente e não docente	A, 3, 9 B, 60 I, 465, 489, 514, 516, 531	Nos primeiros anos, o corpo docente era formado por um núcleo constituído desde a origem, sendo o restante muito instável, porque os professores evitavam a escola devido à divulgação de uma imagem de indisciplina e violência entre os alunos, o que dificultou a consolidação da cultura de escola. A estabilização atrás referida facilitou a continuidade do corpo docente a partir de 1986, o aumento do seu nível etário e da experiência profissional, o mesmo acontecendo com o pessoal não docente. O trabalho dos professores é reconhecido, embora alguns resistam à “mudança organizacional e pedagógica”. Como se referiu, a população escolar era
		Heterogeneidade da população escolar	A, 4 B, 61, 62, 66 I, 459, 460, 462	
		Contexto	I, 462, 487	

Escola secundária como organização				heterogénea e carenciada, constituída por excedentes de outras escolas, filhos de retornados e população das ex-colónias, recentemente integrados em bairros de realojamento, que provocavam batalhas internas entre alunos dos diversos bairros.
	Oferta formativa	Evolução da oferta de formação	A, 10 B, 63, 64, 65, 74, 75, 76, 77, 78 I, 461, 468, 481, 505, 506, 507	A escola começou por oferecer o ensino unificado, e, a partir de 1984/1985, o ensino secundário regular. A partir de 1986/87 começou a oferecer os dois primeiros cursos técnico-profissionais: mecanotecnica e eletrotecnia. Estes cursos, além de outros introduzidos depois (contabilidade e administração, design) foram transformados em cursos tecnológicos em meados de 90. A partir de 2004, estes cursos deram lugar aos cursos profissionais, a começar pelo curso de mecatrónica automóvel. A abertura de cursos profissionais constituiu uma prioridade da escola, pretendendo responder às solicitações do mercado de trabalho e às necessidades da população. Entretanto, em 1993/94, abriu o ensino recorrente, provocando alguma tensão com a escola de origem. O ensino recorrente foi substituído, em 2007, pela educação de adultos, procurando uma metodologia mais adequada ao perfil deste público, e, pouco depois, criou-se o centro Novas Oportunidades. Para minimizar o abandono escolar, foram criados os CEF, cujos alunos assinam um contrato pedagógico com regras a respeitar.
	Recursos	Instalações	I, 466, 484, 520	A escola é constituída por oito pavilhões dispersos, que não facilita “as relações interpessoais entre [...] a comunidade escolar”, apesar da preocupação com a sua manutenção e higiene. Há alguma falta de segurança em certos equipamentos. Apesar de alguma inovação tecnológica, a perceção dos participantes insiste na debilidade dos equipamentos educativos: ausência de computadores; obsolescência dos instalados, inviabilizando o seu uso; dificuldades de acesso à internet. Entretanto, além do orçamento geral do estado e das receitas próprias, a escola funciona com financiamento das autarquias (câmara e junta de freguesia) e das empresas.
		Equipamentos	C, 158 I, 521, 532	
		Recursos financeiros	I, 485, 518	
	Resultados escolares	Estratégia da escola secundária	B, 95 I, 471	As taxas de insucesso eram muito elevadas, em especial nos alunos de famílias mais carenciadas, e os resultados dos alunos em exame muito fracos. Os resultados são monitorizados. A melhoria dos resultados em exame estava dependente de mudanças no “trabalho pedagógico dos professores”, tendo em vista a sua qualificação. A partir de 2012, o início funcionamento do mega-agrupamento forçou a escola a adiar esta estratégia, dado que a necessidade de desenvolver a nova
		Interrupção da estratégia devido à criação do mega-agrupamento	B, 96	
		Diagnóstico da escola	B, 94 I, 460, 469, 470	

Escola secundária como organização				organização se sobrepôs a ela.
	Avaliação da escola	Avaliação interna	I, 492, 537	A escola iniciou um processo de avaliação interna em 1999, desenvolvendo um observatório de qualidade, apoiado pelo programa AVES.
	Projeto de intervenção do diretor	Lógica de continuidade na candidatura	E, 229	A candidatura de 2009 inseriu-se numa lógica de continuidade em relação ao processo iniciado em 2003/2004, considerando o balanço positivo ao nível da informatização da gestão escolar, da modernização da administração escolar, da promoção da escola na comunidade e da valorização do espaço envolvente. Em especial, foram elaborados os diversos instrumentos de planeamento da escola, desenvolveu-se a avaliação interna da organização, implementou-se o SIADAP e a ADD e estabeleceram-se parcerias. A equipa candidata mostrava disponibilidade, estava imbuída de um espírito de missão, dispunha dos saberes necessários, comprometia-se com a prestação do serviço público, os seus valores e o desenvolvimento do projeto educativo. Apesar do modelo unipessoal de gestão, o candidato afirma a necessidade do trabalho em equipa e, por esse motivo, anuncia previamente a sua composição. O candidato parte do modelo swot para realizar o diagnóstico organizacional, baseando-o na experiência pessoal e identificando pontos fracos (pouca participação dos encarregados, elevado insucesso e abandono escolar, diversidade curricular, falta de recursos humanos, heterogeneidade do corpo docente, falta de trabalho em equipa, pouco empenho dos alunos), pontos fortes (informatização, diversidade da oferta formativa, estabilidade das equipas, vontade de melhorar, clima de envolvimento), ameaças (falta de acompanhamento dos alunos pelos seus encarregados, concorrência entre escolas, violência e indisciplina na escola, imagem da escola no exterior, política de gestão de recursos humanos) e oportunidades (parcerias estabelecidas, modernização de infraestruturas, alargamento da escolaridade até aos 18 anos). O papel do diretor é entendido como o estruturador das medidas e de mobilização das equipas, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica. Os problemas a resolver incidem sobre o domínio das aprendizagens (insucesso, abandono e indisciplina), a gestão curricular (diversidade curricular, trabalho colaborativo), os recursos humanos (trabalho em rede e equipas educativas) e as instalações e equipamentos (adequação às necessidades). Os objetivos e metas articulam-se com a missão e a visão da escola, bem como com o diagnóstico traçado. As estratégias
		Balanço da ação do conselho executivo	E, 230, 231, 232, 233, 234	
		A nova equipa de gestão	E, 235, 236, 237, 238	
		Diagnóstico da organização	E, 239, 240, 241, 242, 243, 244	
		Papel do diretor	E, 245	
		Problemas a resolver	E, 246, 247, 248, 249	
		Apresentação dos objetivos	E, 250, 251, 252, 253	
		Estratégias	E, 254, 255, 256	
		Temporalização	E, 257	
		Avaliação e monitorização	E, 258, 259, 260	
		Confiança	E, 261	
		Expetativas	E, 262	
		Agradecimentos	E, 263	

				orientam-se no sentido da mobilização dos saberes de cada um, da participação, da eficiência e da responsabilização.
Cultura organizacional da escola secundária	Identidade da escola	Identidade da escola: entre o liceu e a escola técnica	B, 58	A escola construiu uma identidade compósita enquanto liceu/escola elitista (aspeto predominante) e escola comercial e industrial, primeiro, escola profissional, depois. Esta identidade constituía um compromisso entre as expetativas de estratos de classe média e as de estratos mais desfavorecidos, com origem nos bairros de realojamento. A construção da identidade não esteve isenta de tensões e conflitos entre as duas culturas, embora se reconheça alguma abertura da escola, considerando o facto de os professores fundadores terem sido os excluídos do liceu. Do ponto de vista da procura, a escola funcionava como uma segunda escolha para os alunos que não conseguiam entrar no liceu. Nos anos 80, a imagem da escola era negativa, em consequência dos frequentes problemas de indisciplina e violência entre os alunos. Em resultado, verificava-se alguma resistência dos professores em aceitar a colocação na escola. A partir de 1990, a imagem da escola alterou-se, considerando as medidas tomadas, em particular ao nível da diversificação da oferta, e a construção de escolas em redor, que retiraram alguma pressão sobre a escola secundária. Assim, tornou-se “uma referência” no meio, devido, em especial, à formação profissionalizante.
		Tensões identitárias internas	B, 59	
		Escola como segunda escolha da procura	B, 62 I, 468	
		Imagem da escola	A, 9, 11 I, 479, 496	
	Valores, princípios e prioridades	A inclusão como valor fundamental	A, 7 B, 71 I, 524	Ao longo da década de 80, a escola definiu a inclusão como valor fundamental. Esta opção decorreu da heterogeneidade da população escolar que frequentava a escola, dos problemas sociais sentidos nos bairros de proveniência dos alunos e das dificuldades vividas internamente com a indisciplina, a violência e o insucesso escolar. As estratégias para a inclusão passavam pela articulação com a comunidade – pais, câmara, junta de freguesia, polícia e associações culturais – e pelo reforço da motivação dos alunos. A partir de 2000, a prioridade para a inclusão foi substituída pela preocupação de redução do insucesso escolar, pelo que o princípio de inclusão/exclusão, em vez de ter uma natureza social, passou a ser aferido em relação ao sucesso escolar. Excluído é o aluno que não tem sucesso escolar, que “chumba” – as taxas de insucesso eram “brutais”. Os professores, o seu processo de trabalho e a cultura profissional constituem o foco da nova estratégia, tendo em vista modificar concepções e práticas que reduzissem a seletividade e melhorassem o sucesso. No entanto, a rotação do corpo docente manteve-se, o que pôs em causa a eficácia da estratégia definida.
		Estratégias para a inclusão	A, 8	
		Alteração das prioridades a partir de 2003	B, 71	
		Estratégia para o sucesso: alterar a cultura profissional dos professores	B, 72 I, 477	
		Condicionantes da estratégia: rotação dos professores	B, 73	

Cultura organizacional da escola secundária	Patrono da escola	Escolha do patrono	B, 46	O patrono foi escolhido por votação no início dos anos 90, entre três propostas surgidas, sendo vista como uma escolha formal, sem relação com a cultura da escola, pois esta não tinha oferta formativa no domínio do patrono – a música. O dia do patrono, comemorando a sua data de nascimento, era dedicado, até 2007, à entrega de prémios de mérito e a atividades culturais relacionadas com a sua figura. Estas atividades cessaram desde aquela data. Entretanto, o patrono foi objeto de uma iniciativa especial em 1997, por ocasião da comemoração do seu centenário, com a realização de uma cerimónia e a audição de músicas da sua autoria.
		Relação do patrono com a cultura da escola	B, 47	
		Escolha do dia do patrono	B, 48	
		Comemoração do dia do patrono	B, 49 C, 145, 146 I, 478	
		Comemorações do centenário do patrono	B, 50	
	Símbolos	Decisão sobre o logotipo	B, 51	Em 1997/1998, foi aberto um concurso para a criação de um logotipo da escola. A proposta aprovada tinha uma pauta com clave de sol. Em 2005, o logotipo foi estilizado, tendo em vista dissociá-lo, expressamente, de uma escola com a oferta de música, uma vez que esta oferta não existia na escola.
		Elementos simbólicos do logotipo	B, 52	
	Atividades culturais	Semana multicultural	B, 53, 68	Como atividades culturais, realizava-se a semana multicultural, com propósitos de integração e reconhecimento das diversas culturas em presença. Esta atividade desapareceu no início de 2000. Além disso, havia saraus culturais, almoços e convívios para professores (natal e fim do ano letivo, este antecipado para o início devido a dificuldades de calendário e passando a funcionar como estratégia de acolhimento dos novos professores) com música e poesia, o que também cessou. Desde meados da década passada, as atividades de receção e acolhimento dos alunos integraram a receção dos pais, em especial nos anos de início de ciclo. O convívio entre alunos tinha como momento-chave o dia da “escola ativa”, um convívio desportivo realizado num dia do ano na praia, prevendo diversas atividades. Algumas atividades contam com o apoio da câmara municipal.
		Saraus e convívios	B, 54	
		Receção de professores, alunos e pais	B, 56 I, 512, 515	
		Escola ativa	B, 55	
		Manifestações culturais	C, 142, 144 I, 535	
	Manifestações culturais	Grau de partilha da cultura	A, 12 B, 55	Embora se reconheçam graus diversos de partilha e participação (“uns com mais entusiasmo do que outros”) as atividades culturais tinham como objetivo o reforço da coesão na organização. Contudo, em relação à escola ativa, à adesão da parte dos alunos não corresponde a adesão dos professores, que consideram, geralmente, a atividade como um “incómodo”.
	Lideranças	Modelo de liderança adotado	A, 13 B, 85, 123	O modelo de liderança adotado até aos anos 90 era compósito e flexível: por um lado, sem se afirmar, claramente, como líder da comunidade ou representante do ministério da educação, oscilando entre um e o outro consoante as necessidades; por outro, privilegiando um funcionamento colegial no órgão de gestão, sem pôr em causa a responsabilidade final do presidente. A
		Rotura da gestão unipessoal com a direção como representante dos professores	B, 86, 90, 91	
		Liderança criadora de consenso e	B, 87, 89	

Cultura organizacional da escola secundária	Lideranças	gestora de conflitos		partir de 2000, a liderança considera-se, sobretudo, representante de toda a comunidade, rompendo com o modelo de líder enquanto representante dos professores, mas procurando manter autonomia relativa em relação às solicitações dos diversos membros. Por vezes, as solicitações conflituam, cabendo à liderança o papel de gestor do conflito. Em todo o caso, depois de 2005, as mudanças decretadas pelo ministério, em especial relativamente aos professores (carreira, avaliação do desempenho...), tornaram a liderança no seu instrumento de aplicação no terreno, o que a colocou no centro do conflito professores/ministério. Neste contexto, a liderança adotou uma atitude prudente de audição dos professores, canalizando superiormente as suas propostas. Finalmente, mesmo a partir da passagem da gestão colegial para a gestão unipessoal, a liderança optou pela descentralização funcional, transferindo competências para lideranças intermédias, como os coordenadores de departamento e de estabelecimento. Estas lideranças intermédias têm visibilidade, suportando a liderança atenta, recetiva, com visão e estratégia do conselho executivo, ao contrário da liderança da assembleia de escola.
		Tensões da direção com professores	B, 88	
		Iniciativas como representante da escola	B, 90	
		Liderança e cultura de escola	B, 82 I, 483	
		Fundamentos da delegação do poder	B, 84, 92, 93	
		Lideranças intermédias, conselho executivo e assembleia de escola	I, 488, 490, 510, 525, 526, 530, 533, 538	
	Lideranças participação e	Concetualização da participação	B, 83 I, 475, 493	A liderança estimulou a participação dos alunos através, designadamente, da realização de assembleias de turma, embora o modelo de participação se inscreva, sobretudo, numa lógica de consulta, apresentando limites. De facto, os alunos argumentam que o seu desejo de participação, bem como as propostas que apresentam, como a necessidade de melhoria da comida ou o atendimento no bufete, não têm, com frequência, acolhimento junto da direção. A adesão dos alunos não é, por vezes, a desejada. O mesmo défice de participação ocorre com os pais e encarregados de educação, apesar do esforço de informação que a escola desenvolve. As parcerias com autarquias e empresas promovem atividades, a integração no mercado de trabalho e a divulgação da oferta.
		Dificuldades da associação de estudantes e dos alunos	C, 147 I, 519	
		Pais e encarregados de educação	I, 486, 522	
		Parcerias	I, 491, 523, 534, 536	
	Regras	Critérios de distribuição de serviço: estratificação dos horários	B, 79	Nos anos 90, havia alguma “segregação” nos horários dos professores, ficando, em regra, o ensino secundário reservado para professores do quadro, porque a lecionação deste nível tinha uma redução específica (dois tempos). Aquela norma desapareceu, pelo que os critérios se alteraram: a distribuição passou a considerar o facto de o trabalho com os mais novos e com os cursos profissionais ser mais exigente; privilegia-se a continuidade pedagógica, independentemente da situação profissional do professor (do quadro ou contratado).
		Porosidade atual dos horários	B, 80	
		Mudanças na distribuição do serviço	B, 81	
		Distribuição do espaço	I, 509	

Cultura organizacional da escola secundária				Quanto ao espaço, distribui-se consoante os departamentos curriculares, visando a preparação das atividades.
	Práticas pedagógicas	Uniformização vs diversificação	B, 69, 70 I, 472	Houve dificuldades de adequação das práticas docentes à heterogeneidade dos alunos ou à diversidade das formações, permanecendo práticas expositivas, homogeneizantes, tradicionais e na lógica liceal, mesmo no caso de cursos profissionalmente qualificantes. Um dos exemplos de homogeneização referido é a existência de provas/testes comuns, não apenas para aferição, mas com efeitos de classificação, prática que, contraditoriamente, se manteve nos sucessivos mandatos. Outro exemplo é a “aferição” dos critérios de avaliação dos alunos. Por vezes, foram escolhidos professores com um perfil mais orientado para formações específicas, como os cursos de educação e formação. A lógica dos apoios, incluindo aos alunos com “necessidades educativas especiais”, orienta-se no sentido de ajudar os alunos com “dificuldades de aprendizagem”, realizando-se através de planos de recuperação e SOS para disciplinas específicas, com a concordância e comprometimento dos encarregados de educação. Assim, a procura dos apoios não parece inserir-se numa perspetiva de reforço da inclusão e combate à exclusão, com o objetivo de superar carências e dificuldades, mas, simplesmente, de melhoria dos resultados escolares, o que se pode deduzir do facto de a procura de apoio, por parte dos alunos, ocorrer sobretudo “antes dos testes”. A articulação curricular é realizada em sede de departamento e garantida pela continuidade do diretor de turma e respetivo conselho, enfatizando a componente experimental e a formação para a cidadania. A supervisão pedagógica não inclui observação de aulas. A escola faz orientação vocacional na transição do 9º para o 10º ano, no acesso o ensino superior e, raramente, orientação profissional.
		Apoios pedagógicos	I, 473, 474, 482, 503, 505	
		Articulação e sequenciação curricular	I, 480, 497, 498, 499, 501, 508, 527, 528	
		Avaliação dos alunos	I, 500	
		Orientação vocacional	I, 504	
	Clima de escola	Relações entre alunos: indisciplina e violência	A, 7 C, 161 I, 476, 487, 494, 529	Nos anos 80, havia muitos problemas de indisciplina e violência na escola, tendo em contra a proveniência da população escolar (bairros de realojamento) e a escola funcionar como segunda escolha. A progressiva redução da indisciplina poderá estar relacionada pela substituição das medidas de punição pelo trabalho na comunidade, diversificação da oferta formativa e as atividades de substituição, apesar de estas suscitarem alguma resistência. Em todo o caso, a escola pauta-se por princípios de equidade e justiça nas relações entre a comunidade escolar.



		Relações entre adultos	I, 517	As relações entre os adultos pautam-se pelo “espírito de equipa”, reforçado, no caso do pessoal não docente, pelo facto de alguns terem sido alunos da escola.
	Mérito escolar	Práticas	I, 495	O reconhecimento do mérito traduz-se em diplomas e na organização de quadro de excelência. A distribuição dos prémios ocorre a 12 de outubro, dia do patrono.
A escola preparatória/escola básica 2/3 como organização	População escolar, professores e equipamentos	População escolar da escola básica	A, 14 B, 67 C, 140 D, 175, 176, 177	A evolução na escola básica teve contornos próximos dos da secundária, sendo criada, em 1980, para dar resposta às necessidades educativas de uma população escolar em crescimento. Funcionava como escola de segunda escolha e tinha um clima marcado pela indisciplina, devido à população escolar proveniente dos bairros de realojamento, com elevado nível de carência socioeconómica. Apesar disso, os alunos dão conta da proximidade e preocupação dos professores e funcionários. A situação alterou-se a partir de meados da década de 90, devido à construção de outra escola na zona, e, em especial, após a criação do primeiro agrupamento vertical.
		Professores	D, 173	
		Qualidade dos equipamentos	C, 157	
	Organização interna	Oferta formativa	A, 15	A escola começou por oferecer, apenas, o 2.º ciclo do ensino básico e, em 1992, foi introduzido o 3.º ciclo. A escola revelou, então, algumas dificuldades, como o incremento da indisciplina, alguma incomunicabilidade entre o 2.º ciclo e o 3.º ciclo e um conselho pedagógico enorme e pouco operacional, com excesso de representantes de grupos de ambos os ciclos, o que se refletia na falta de coordenação e articulação curricular. Finalmente, a partir de 2000, a situação melhorou devido ao início de funções de nova direção, associada à criação do agrupamento vertical que alterou a representação dos grupos no conselho pedagógico. Este início da articulação contribuiu também para melhorar o clima interno.
		Fragmentação organizacional interna	A, 16	
		Dificuldades de articulação na escola básica	A, 17	
		Início do processo de articulação pedagógica e curricular	A, 18, 19, 20	
Cultura organizacional da escola preparatória/escola básica 2/3	Clima de escola	Clima da escola básica	A, 15 C, 160 C, 162	A escola funcionava como escola de segunda escolha, acolhendo alunos muito heterogêneos, o que favoreceu um clima marcado pela indisciplina, pela violência e por alguma segregação étnica. Em 1992, foi introduzido o 3.º ciclo, porque a procura por parte de alunos do 2º ciclo começara a diminuir, o que gerou, inicialmente, problemas de adaptação. No início de 2000, desenvolveu-se o processo de articulação ente 2.º e 3.º ciclo, o que contribuiu para a melhoria do clima interno e a redução da indisciplina entre os alunos.
		Melhoria do clima de escola	A, 19	
	Regras	Regras da escola básica	C, 166	Havia um conjunto de regras muito apertado quanto ao vestuário, à maquilhagem das meninas e à restrição na manifestação de afetos. Em relação à maquilhagem, as alunas reagiram e, em determinado momento, todas foram maquilhadas.

Cultura organizacional da escola preparatória/escola básica 2/3	Valores e princípios	Valores	D, 174 D, 179	Os valores predominantes eram a inclusão e a integração dos alunos provenientes dos bairros de realojamento e a abertura e interação com a comunidade. O nível de carência socioeconómico dos alunos e famílias era muito elevado. Assim, a principal prioridade da escola era, além da redução da indisciplina e da violência, a diminuição do abandono escolar. A necessidade de integração dos alunos levou ao alargamento do seu tempo de permanência na escola, ocupando-os com atividades como ateliês, ludoteca e biblioteca, o que estimulou os professores a diversificarem as atividades profissionais.
		Prioridades e objetivos da escola	D, 178	
	Manifestações culturais	Manifestações culturais	A, 37 C, 141	As manifestações culturais na escola básica eram diversificadas e incluíam comemorações de diversas datas, como o dia dos namorados, o natal, o carnaval, a páscoa e o patrono da escola. Também havia prémios “pelas boas notas e pelo comportamento” e outros atribuídos em concursos diversos (fotografia, paleontologia, Francês, entre outros), consistindo em diplomas e valores pecuniários para compras (bilhetes de cinema, FNAC, Bulhosa).
		Atividades de homenagem ao patrono	C, 143	
		Prémios de mérito	C, 148	
	Culturas profissionais	Culturas profissionais: coesão e solidariedade	D, 180	O início do 3º ciclo, em 1992, levou ao ingresso de novos professores, em cujo processo de integração se empenharam os do 2º ciclo, assumindo coletivamente o “combate ao abandono escolar”. A coesão, solidariedade e entreajuda entre os professores eram características da cultura da escola, embora alguns manifestassem discordância relativamente às estratégias definidas para a resolução do problema da indisciplina e da redução do abandono escolar.
		Grau de partilha da cultura	D, 181	
	Avaliação pedagógica	Avaliação dos alunos	D, 182	A avaliação dos alunos, efetuada numa lógica de ciclo, tinha em conta dimensões sociais já descritas, procurando evitar a seletividade e, consequentemente, a retenção sistemática dos alunos, com efeitos previsíveis ao nível da indisciplina, do abandono escolar e da marginalidade.
Agrupamento vertical como organização	Origens da organização	Criação do agrupamento vertical	A, 20, 21, 27 D, 183 J, 539	O agrupamento vertical foi criado em 2004, sem qualquer consulta à escola, integrando a escola EB 2/3, designada doravante EBI, e quatro escolas de 1.º ciclo, uma das quais com educação pré-escolar. Uma escola de 1.º ciclo foi encerrada. O agrupamento articulou o 1.º com o 2.º e o 3.º ciclo, incomunicáveis (“quintinhas”) até então, embora a articulação tivesse suscitado resistências de ambos os lados. A estabilização da escola básica favoreceu o processo de integração. O 3.º ciclo estava partilhado com a escola secundária. Na estratégia de integração, manteve-se a autonomia relativa dos ciclos agora integrados numa única organização, sem “subjugação” do 1.º ciclo, tendo-se optado, pelo contrário, por aumentar a
		Integração do 1.º ciclo	A, 21 D, 184	
		Instalações e equipamentos	J, 563, 588	
		Tecnologia e comunicação	C, 163 H, 566	
		Diversificação da oferta formativa	J, 570	

Agrupamento vertical como organização				<p>sua representação no conselho pedagógico (por escola e não por ciclo). As instalações apresentam algumas carências, embora esteja bem equipada no plano tecnológico. A escola possuía equipamentos de qualidade, designadamente, computadores, videoprojetores e quadros interativos, apostando na tecnologia para tornar “eficaz” a comunicação interna.</p> <p>O agrupamento introduziu alguma diversificação da oferta formativa, para responder às necessidades e solicitações do meio.</p>
	População escolar, professores e funcionários	Alunos	J, 540, 541, 542	<p>O agrupamento manteve a heterogeneidade sociocultural já identificada, tendo passado a coexistir alunos de estratos mais favorecidos com os de condição socioeconómica mais débil. Assim, com cerca de 900 crianças e alunos, 38% dos alunos beneficiavam de ação social escolar, 58% dos pais tinha, pelo menos, o ensino secundário e destes 27% o ensino superior. A maioria dos professores pertencia ao quadro (61%), mais de 20 anos de serviço e situa-se na faixa entre os 30 e os 50 anos. Os dados do pessoal não docente estão muito próximos destes. O nível de segurança é adequado.</p>
		Agregados familiares	J, 543, 544, 545	
		Professores	J, 546	
		Pessoal não docente	J, 547	
		Segurança	J, 578	
	Tensões e conflitos organizacionais	Tensões internas na implementação da “escola a tempo inteiro”: entre a lei e a vontade dos atores	A, 22 D, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191 J, 574	<p>Após a constituição do agrupamento vertical, uma ação inspetiva ao conselho executivo levou à sua demissão e à designação de uma comissão instaladora. A ação inspetiva terá surgido devido a tensões internas, resultantes da contestação à implementação da “escola a tempo inteiro”, uma orientação externa que, internamente, levou o conselho executivo a obrigar os professores do 2.º e 3.º ciclo a fazer serviço nas escolas do 1.º ciclo. Os professores discordaram da demissão do conselho executivo e da sua substituição pela comissão instaladora, para cuja designação não foram auscultados. Daí que a relação do agrupamento com a nova comissão tenha sido péssima, situação que o perfil da presidente só contribuiu para reforçar. Com a mudança, a partir de 2008, do modelo de “gestão colegial” para a “gestão unipessoal”, foi eleita uma diretora que diluiu os conflitos anteriores através de uma estratégia de incentivo à colaboração de todos.</p>
		Contestação à demissão do conselho executivo	D, 192, 193	
		Relação da comissão administrativa com o agrupamento	D, 194	
		Realização de eleições no agrupamento vertical	A, 23 D, 195, 196, 197	
	Resultados escolares	Avaliação interna dos alunos	J, 548, 549	<p>As taxas de sucesso escolar registaram uma melhoria nos últimos anos, embora permaneçam em valores inferiores aos nacionais nos três ciclos. As razões referidas para o insucesso escolar são as dificuldades de convivência e integração dos alunos provenientes de populações desfavorecidas, a ausência de hábitos de trabalho e estudo, o incumprimento de regras e o escasso investimento da direção na procura de soluções. Nas provas e exames nacionais, o 4.º ano</p>
		Avaliação externa dos alunos	J, 550	
		Abandono escolar	J, 551, 552	
		Avaliação do agrupamento	J, 568	

				apresenta resultados superiores aos nacionais, enquanto o 6.º e o 9.º ano tem resultados inferiores. O abandono escolar é inexistente no 1.º e 2.º ciclo e residual no 3.º, sendo esta situação atribuída ao trabalho dos professores com vários parceiros. Até 2009, o agrupamento preocupou-se, apenas, com a monitorização dos resultados de Matemática, embora, a partir deste data, tenha alargado os domínios de recolha de dados.
Cultura organizacional do agrupamento vertical	Coesão organizacional	Coesão organizacional no mandato da diretora	A, 24 J, 583	A acalmia verificada no agrupamento contou com o conhecimento que a nova diretora tinha da organização, em virtude de ter sido a anterior presidente do conselho pedagógico. A prioridade orientou-se no sentido da coesão, do “bom ambiente” e do “espírito de agrupamento”, bem como na identificação do pessoal docente e não docente com a escola, necessários para sustentar a prioridade de articulação entre os três ciclos integrados no agrupamento. Além de se ter conservado o princípio da inclusão, o projeto educativo pretende “a implementação de uma cultura de sucesso escolar”, de “profissionalismo e de exigência”, traduzido na elaboração de relatórios e atas de avaliação das estratégias. Além disso, releva a apropriação pelos alunos de atitudes e valores cívicos. O nível de indisciplina entre os alunos continuou elevado, embora tenha progressivamente diminuído, bem como o abandono escolar, devido à separação dos ciclos. As relações entre alunos, entre estes e os professores ou entre alunos e funcionários são próximas. A preocupação com o sucesso escolar passa a ser preponderante, procurando-se criar uma “cultura de sucesso escolar”, traduzida na importância dos resultados escolares e sua monitorização, ou na abordagem às causas do insucesso. O sentido de equidade e justiça é reconhecido no apoio a alunos com NEE, no acesso de todos às experiências educativas e na atenção a carências afetivas ou dificuldades económicas.
		Valores, princípios e prioridades	A, 25 J, 569, 575, 579, 582	
		Clima	C, 160, 162, 163, 167, 168, 169 J, 555, 562, 584	
	Colegialidade	Funcionamento colegial da direção	A, 26	Durante o mandato, a diretora privilegiou um funcionamento colegial da direção, apesar do modelo unipessoal na base da sua eleição. Por outro lado, o trabalho colaborativo está mais consolidado no 1.º ciclo, menos no 2.º e 3.º, centrando-se na gestão dos programas, na planificação de atividades, na conceção de instrumentos de avaliação, na análise de resultados e na partilha de recursos.
		Colaboração	J, 572, 573	
		Das atividades para a inclusão às atividades para o sucesso escolar	D, 179 J, 553, 554	A preocupação com a inclusão levou o agrupamento a prolongar o horário de permanência dos alunos, mantendo-os ocupados em atividades diversificadas.

Cultura organizacional do agrupamento vertical	Práticas pedagógicas	Apoios pedagógicos	J, 560, 561	Entretanto, a afirmação da prioridade de combate ao insucesso escolar fez surgir as atividades de apoio de curta duração a Português, Matemática e Inglês, uma atividade semanal de preparação para o exame de 9.º ano (Matemática) e turmas de percursos curriculares alternativos para alunos com insucesso repetido. As atividades de enriquecimento curricular são integradas nesta lógica de combate ao insucesso. A articulação curricular enfatiza uma sequencialidade regressiva (participação em atividades do ciclo seguinte). As práticas são supervisionadas por um coordenador, sem observação generalizada de aulas, cabendo aos coordenadores o acompanhamento dos novos professores. O agrupamento tem 69 alunos identificados com necessidades educativas especiais, cerca de 7% da sua população escolar, com total sucesso escolar. Para alunos com dificuldades de aprendizagem, são promovidas estratégias de diferenciação pedagógica, apoios em sala de aula ou pequenos grupos para disciplinas com insucesso, em especial a Português e Matemática. Os critérios de avaliação dos alunos apresentam falta de uniformidade e discrepâncias nas ponderações por domínio, no interior de cada departamento.
		Articulação curricular	J, 556	
		Supervisão e controlo	J, 557, 576	
		Avaliação dos alunos	J, 558, 559	
	Lideranças	Liderança da diretora	J, 565	A liderança da diretora é qualificada como “forte” e “empenhada” no sentido de introduzir uma mudança estrutural e a alteração da imagem do agrupamento, com vista ao sucesso educativo e à melhoria dos resultados escolares. Quanto às lideranças intermédias, revelam motivação e mostram-se empenhadas na “aferição e melhoria”.
		Lideranças intermédias	J, 581	
	Participação	Pais	J, 564	A participação dos pais ocorre no âmbito da respetiva representação nos órgãos e estruturas da escola, na dinamização de um projeto (escola virtual), nas reuniões iniciais ou ao longo do ano (cerca de 70% de participação) e em atividades programadas pelo agrupamento. A participação dos professores na vida do agrupamento era intensa, gerando-se situações de consenso ou conflito propósito de decisões quanto a orientações fundamentais.
		Professores	D, 181, 187, 188, 189, 193, 194	
	Relações entre agrupamento vertical, a escola secundária e a comunidade	Relações entre agrupamento vertical e escola secundária	A, 27 B, 65	Apesar de a escola básica e a secundária terem o 3.º ciclo distribuído por ambas, as relações entre elas eram escassas e difíceis. As diferenças entre culturas podem explicar o distanciamento: a básica perceciona a sua cultura em moldes participativos, colegiais e democráticos, qualificando as relações no interior da secundária como individualistas, estimuladas pela organização física que não convidava ao interconhecimento e à interação. O agrupamento conferiu prioridade às
		Diferenças entre as culturas do agrupamento e da escola secundária	A, 28 C, 140	
		Parcerias	J, 567, 579	

Criação do mega-agrupamento de escolas				relações com a comunidade através da criação de um significativo conjunto de parcerias, que também contribuem com verbas.
	Reconhecimento do mérito	Prémios de mérito	C, 148 J, 571	O reconhecimento do mérito contemplava “as notas” e o “comportamento”, traduzindo-se na atribuição de diplomas. Além disso, havia outros prémios (livros, bilhetes de cinema...) para reconhecer desempenhos noutras atividades
	Posição do ambiente externo	Posição da autarquia	G, 339	Sem ter o conselho municipal de educação a funcionar, a autarquia mostrou-se muito empenhada desde 2010 na reorganização da rede escolar do concelho, procurando a constituição de mega-agrupamentos, apesar de a carta educativa não prever esta modalidade de organização, nem o documento ter sido atualizado. No início, esta vontade da autarquia não obteve êxito. No ano seguinte, a autarquia insistiu na concretização da ideia, sublinhando que esta intenção teve o apoio das escolas, em particular dos seus diretores.
		Pressão externa para a constituição do mega-agrupamento	A, 30 B, 96	
		Relação do mega-agrupamento com a carta educativa do concelho	B, 98	
	Posição do agrupamento vertical	Reações no agrupamento vertical à criação do mega-agrupamento	A, 29, 31 D, 198	A reação do agrupamento vertical à integração num mega-agrupamento, anunciada em 2010, foi de recusa, traduzida em abaixo-assinados entregues na Câmara e outras manifestações, considerando que estava no início do seu projeto educativo e se haviam registado melhorias recentes, mesmo em termos de resultados escolares. Além disso, o agrupamento temia um tipo de grande organização com a gestão afastada das pessoas e demorando a implementar soluções.
	Posição da escola secundária	Posição da escola secundária sobre o mega-agrupamento	B, 100	A escola secundária considerou que o processo era imposto pela administração e havia escassas possibilidades de o inverter, embora pudesse haver vantagens nele. Manifestou superiormente a sua discordância sem grande convicção, após um primeiro contacto com o agrupamento vertical, cuja direção admitiu a inevitabilidade do mega-agrupamento, tendo em conta o apoio da autarquia à ideia. O projeto inicial envolvia a escola secundária e dois agrupamentos verticais, tendo um destes acabado por não o integrar.
		Criação do mega-agrupamento: plano inicial	B, 97	
		Inevitabilidade do mega-agrupamento	A, 33	
	Olhares divergentes sobre o mega-agrupamento	Diferença de olhares entre agrupamento vertical e escola secundária sobre o mega-agrupamento	A, 32 G, 297	A perceção da escola básica em relação à criação do mega-agrupamento acentuou a divergência entre posições das duas escolas: a escola básica ficou “irritada” e contra a criação da nova organização, enquanto a escola secundária não tomou, propriamente, uma posição, considerando que era uma imposição exterior.
	Início do funcionamento do mega-agrupamento	Escolha da escola-sede do mega-agrupamento	B, 111	O mega-agrupamento começou a funcionar em 2012, tendo a escola secundária sido escolhida como escola-sede e centro do poder simbólico do mega-agrupamento. Temporariamente, foram feitas reuniões nas diversas escolas da nova organização. Os
		Início do funcionamento do mega-	B, 101 D, 199 H, 402	

Criação do mega-agrupamento de escolas	Início do funcionamento do mega-agrupamento	agrupamento		conselhos pedagógicos das duas escolas passaram a reunir em conjunto, salvaguardando a procura do consenso na decisão para não impor a vontade da maioria (escola secundária) à minoria (escola básica). Os membros da escola básica ficaram com a sensação de ter sido enganados com esta solução. Para a comissão administrativa, foi escolhido, como presidente, o diretor da escola secundária, integrando também um elemento da direção do antigo agrupamento vertical. Para a coordenação da escola básica, foi designado o subdiretor do agrupamento vertical.
		Designação da comissão administrativa provisória	B, 108	
	Projeto de intervenção do diretor	Conceção do projeto	B, 123	A candidatura de 2013 inseriu-se numa lógica de continuidade desenvolvida pela comissão administrativa provisória (2012/2013), considerando o balanço positivo ao nível da agregação das duas organizações, na perspetiva de reconstrução de uma nova identidade organizacional. Em especial, foi uniformizado o sistema de gestão da informação, reorganizados os serviços de administração escolar, promovida a nova organização na comunidade, instalada uma unidade de apoio à multideficiência e requalificado um pavilhão. A nova equipa mostrava disponibilidade, estava imbuída de um espírito de missão, dispunha dos saberes necessários, comprometia-se com a prestação do serviço público e os seus valores e com o desenvolvimento do projeto educativo. Apesar do modelo unipessoal, afirmava a necessidade do trabalho em equipa e, por esse motivo, anunciava previamente a sua composição. Parte-se do modelo swot para o diagnóstico organizacional, identificando pontos fracos (pouca participação dos encarregados; elevado insucesso e abandono escolar, bem como absentismo; grande dimensão da organização e dificuldades de gestão; qualidade dos equipamentos e assimetrias entre escolas; articulação entre as culturas de escola; falta de trabalho colaborativo e falhas de interdisciplinaridade; pouco empenho dos alunos), pontos fortes (sequencialidade pedagógica, qualidade dos recursos humanos e materiais, oferta curricular, lideranças intermédias, visibilidade do mega-agrupamento na comunidade, articulação curricular, pouca dispersão dos edifícios), ameaças (instabilidade legislativa, agravamento das condições de trabalho dos professores, elevado número de alunos por turma, diminuição dos recursos financeiros, dimensão do mega-agrupamento, aumento da violência e indisciplina, concorrência entre escolas) e oportunidades (parcerias estabelecidas, modernização de infraestruturas,
		Razões da candidatura	F, 264	
		Objetivo e balanço da ação da CAP (comissão administrativa provisória)	F, 265, 266, 267, 268, 269, 270	
		A equipa de gestão: disponibilidade, apoios e compromissos	F, 271, 272, 273	
		Diagnóstico da organização: análise SWOT	F, 274, 275, 276, 277, 278, 279	
		Papel do diretor	F, 280	
		Problemas a resolver: domínio das aprendizagens, da gestão curricular, recursos humanos, instalações e equipamentos	F, 281, 282, 283, 284	
		Apresentação das metas	F, 285	
		Estratégias: fundamentação, estratégias gerais, estratégias específicas	F, 286, 287, 288	
		Temporalização	F, 289	
		Avaliação e monitorização: momentos, fontes e quadro de referência	F, 290, 291, 292	
		Confiança	F, 293	
		Expetativas	F, 294	
		Agradecimentos	F, 295	

				<p>alargamento da escolaridade até aos 18 anos, articulação pedagógica e curricular, diversidade da oferta).</p> <p>O papel do diretor é entendido como o estruturador das medidas e de mobilização das equipas, em articulação com órgãos de gestão pedagógica.</p> <p>Os problemas a resolver incidem sobre o domínio das aprendizagens (insucesso, abandono e indisciplina), a gestão curricular (diversidade curricular, trabalho colaborativo, diversidade da oferta), os recursos humanos (organização das equipas educativas, gestão dos recursos e valorização da participação) e as instalações e equipamentos (adequação às necessidades, insuficiência de recursos financeiros).</p> <p>Os objetivos e metas articulam-se com a missão e a visão do mega-agrupamento, bem como com o diagnóstico traçado. As estratégias orientam-se no sentido da sua pertinência em relação a esta organização escolar em concreto.</p>
O mega-agrupamento de escolas como organização	Alunos, pais, professores e pessoal não docente	População escolar	H, 403	<p>Mantém-se a heterogeneidade sociocultural dos alunos (12% são estrangeiros), tendo melhorado, aparentemente, a situação socioeconómica dos agregados visto que, com cerca de 2 800 crianças e alunos, 27% beneficia de ação social escolar. O nível de qualificação dos pais piorou: 41% dos pais tem, pelo menos, o ensino secundário e destes 20% o ensino superior. Cerca de um quarto exerce funções de nível intermédio ou superior. A maioria dos professores pertence ao quadro (78%) e tem mais de 10 anos de serviço (83%). Além disso, é um corpo envelhecido, o que se repercute na “melhoria do desempenho global do mega-agrupamento”, segundo o diretor. Os dados do pessoal não docente estão muito próximos destes. O serviço docente procura garantir a continuidade das equipas, enquanto o não docente provoca a rotatividade dos funcionários.</p>
		Heterogeneidade da população escolar	H, 404	
		Nível de carência de alunos e famílias	H, 405	
		Qualificação dos pais e encarregados	H, 406	
		Ocupação dos pais e encarregados	H, 407	
		Pessoal docente	G, 342 H, 408, 451	
		Pessoal não docente	H, 409, 453	
	Mudanças recentes na organização	Autonomia da organização	G, 335	<p>Contrariamente ao discurso de reforço da autonomia, medidas como a recentralização no processamento dos vencimentos, a dependência perante a Parque Escolar e a autarquia, neste caso em consequência das disposições do contrato interadministrativo, tendem a reduzir a autonomia do mega-agrupamento.</p> <p>Internamente, parece ter-se enveredado por uma lógica de descentralização quer nos líderes das estruturas intermédias quer nos coordenadores de estabelecimento. Em 2016, a verticalização departamental foi substituída pela criação do departamento de 2.º ciclo, integrando os grupos disciplinares da escola básica, o que conferiu alguma autonomia à escola básica, bem como um novo papel no mega-agrupamento.</p>
		Descentralização interna, incluindo nos coordenadores de estabelecimento	B, 93, 112, 113, 114	
		Criação do departamento do 2.º ciclo	B, 113 D, 214, 217, 218, 219 G, 314	
		Mudanças na escola secundária	B, 125 C, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156	
		Alterações recentes na estrutura intermédia da escola básica	D, 214, 215, 216	



O mega-agrupamento de escolas como organização	Mudanças recentes na organização	Descentralização no interior do mega-agrupamento	D, 217, 218, 219	Os alunos percebem outras mudanças na escola básica, como a redução do número de alunos, em virtude da deslocação integral do 3.º ciclo para a escola secundária, a mudança da cor, a transferência de professores, a uniformização nos manuais escolares e o “esquecimento” a que são votados alguns equipamentos. A transferência do 3.º ciclo para a escola secundária foi vista de forma contraditória: para o diretor, diminuiu a indisciplina na escola básica e criou condições para a reorganização dos ciclos (6 aos 12; 12 aos 18); para os professores, foi uma forma de anular a contestação inicial da escola básica; para os alunos, aumentou desnecessariamente o número de alunos na escola secundária, degradou o clima desta escola e desfez a lógica de escola básica (1.º/2.º/3.º ciclo), retirando-lhe o ciclo terminal.
		Transferência do 3.º ciclo para a escola secundária	B, 120, 121 C, 164 D, 205	
	Relações entre escolas	Integração do 1.º ciclo	B, 115	O mega-agrupamento permitiu reforçar a integração do 1.º ciclo, pouco consolidada no momento da agregação, através da mudança nos horários dos professores. O 1.º ciclo reúne nas respetivas escolas e na escola-sede, enquanto departamento. A escola básica sentiu a perda de autonomia e a consequente periferação, não acontecendo o mesmo com as escolas de 1.º ciclo, uma vez que nestas se tratou de mudança da escola-sede, tendo visto reforçada a sua autonomia.
		Recentralização na sede: as reuniões do 1.º ciclo	B, 116	
		Periferação das escolas e reações emergentes	B, 117, 118	
	Funcionamento da organização	Perceções	G, 296 H, 424	A percepção inicial do funcionamento da organização apontou no sentido da existência de dificuldades ao nível da gestão da disciplina, resistências ao processo de substituição de professores, discordâncias quanto à realização de testes comuns a Português e Matemática, turmas com alguma heterogeneidade cultural e carência socioeconómica e envelhecimento do corpo docente. Em todo o caso, segundo a avaliação externa, a comunidade educativa revela-se satisfeita com o funcionamento da organização. Os instrumentos de planeamento mostram-se articulados, conferindo coerência à ação educativa, embora a alguns se afigurem burocráticos, sem prever metodologias e estratégias, mesmo. Por sua vez, os equipamentos apresentam constrangimentos que condicionam o ensino e a aprendizagem, alguns dos quais foram ultrapassados.
		Planeamento	G, 335 H, 428, 444	
		Departamentos curriculares	G, 384, 386, 388, 390, 392,	
		Equipamentos	H, 435, 450	
	Oferta formativa das escolas	Sugestões para a redistribuição da oferta formativa no mega-agrupamento	B, 120 C, 165	As mudanças introduzidas na redistribuição da oferta formativa – transferência do 3.º ciclo para a escola secundária e escola básica apenas com o 1.º e 2.º ciclo – são avaliadas como positivas, em particular pelos professores, depois do desagrado inicialmente sentido. Aliás, outra oferta formativa tem sido acolhida pela
		Avaliação das mudanças introduzidas na oferta formativa	B, 121 H, 426	

O mega-agrupamento de escolas como organização		Alargamento da área de influência das escolas básicas	B, 122	comunidade, com efeitos positivos na imagem e capacidade de atração do mega-agrupamento. Segundo o diretor, os alunos também estão integrados, perspectiva que não é inteiramente partilhada por estes. A diminuição de alunos na escola básica estimulou-a a captar alunos, o que veio a acontecer, uma vez que uma parte significativa dos seus alunos se situa hoje fora da sua área de influência. O crescimento da população escolar trouxe uma nova dinâmica à escola básica. O mega-agrupamento apoia a escolha da formação, em especial nos omentos de transição.
		Apoio na escolha da formação	H, 423	
	Mega-agrupamento e comunidade	Municipalização: constrangimentos na constituição de turmas	G, 318	As cláusulas do contrato interadministrativo implicaram, entre outras medidas, a transferência para a autarquia do processo de matrículas, reduzindo a autonomia do mega-agrupamento, cuja direção denunciou as dificuldades de constituição de turmas. Além de outras consequências já evidenciadas, a propósito das matrículas de alunos, o contrato interadministrativo introduziu limitações financeiras ou dificuldades na realização de obras. Finalmente, a autarquia desencadeou as ações necessárias à entrada em funcionamento do Conselho Municipal de Educação e anunciou o envio de uma newsletter semanal com atualidade sobre a educação. Existem parcerias com instituições da comunidade, visando a concretização de projetos e a formação em contexto de trabalho.
		Aplicação do contrato interadministrativo	G, 298, 321, 332, 379, 388,	
		Conselho Municipal de Educação	G, 321	
		Informação em newsletter semanal	G, 396	
		Parcerias	H, 448	
	Indisciplina	Indisciplina de alunos	C, 161 G, 306, 317, 318, 337, 357, 364, 369, 371, 382 H, 422	A problemática da indisciplina dos alunos suscitou reações entre professores, como a contestação ao acompanhamento pelo delegado do aluno encaminhado para o NIA ou a não reformulação de turmas com problemas disciplinares, ignorando a sugestão dos respetivos conselhos de turma. Apesar da alteração do NIA, contestada em parte pelos professores, e do apelo à maior intervenção dos pais, a indisciplina mantém-se e agrava-se, admitindo alguns que ela possa estar relacionada com a transferência de todo o 3º ciclo para a escola secundária e a abertura indiscriminada de cursos profissionais, levando à situação de escola “cheia que nem um ovo”. Alguém sugeriu a criação de um grupo de trabalho para análise da indisciplina e apresentação de sugestões.
	Eleições	Eleições no conselho geral (substituição de docentes)	G, 322, 332, 346, 348	No final do mandato, o conselho geral abriu o processo de recondução do diretor, solicitando-lhe uma declaração de interesse. Assim, após apreciação do relatório de execução do projeto de intervenção 2013-2017, o conselho geral, estando presente a maioria dos seus membros, decidiu por unanimidade a recondução. Em contrapartida, as eleições de um dos coordenadores de departamento
		Recondução do diretor	G, 332, 343	
		Coordenador de departamento curricular	G, 350, 353	
		Representantes dos docentes no	G, 372, 373, 374, 375,	

O mega-agrupamento de escolas como organização		conselho municipal de educação	377, 380, 392	378, 383,	curricular e dos três representantes do mega-agrupamento na eleição para os representantes dos docentes no conselho municipal de educação não foram pacíficas. No primeiro caso, o diretor apresentou uma lista com três nomes, que se mostraram indisponíveis. Instalada a discussão, o diretor forçou a votação, tendo a candidata eleita anunciado que apresentaria pedido de escusa. O pedido foi aceite, pelo que, em nova reunião, um dos nomes propostos pelo diretor afirmou que a eleição do coordenador não partia de um “ato voluntário do professor”. No caso da designação dos representantes do mega-agrupamento ao conselho municipal de educação, inicialmente, o diretor não clarificou os procedimentos a seguir no processo de designação. Por isso, alguns professores sugeriram a eleição democrática interna dos três representantes, mediante a apresentação prévia de candidaturas. O diretor discordou, estabelecendo a regra de ordenação dos candidatos com base na sua graduação profissional, no caso de haver “candidaturas em excesso”. Apresentaram-se apenas dois candidatos nestas condições. O grupo que defendia a eleição democrática interna decidiu apresentar exposição ao conselho geral, criticando a solução implementada e solicitando o reforço da democracia interna. O conselho fez algumas observações a aspetos regulamentares, mas sustentou que nenhum professor foi impedido de se candidatar e, por isso, não houve “desconsideração pela democracia na escola”.
	Resultados escolares	Aprendizagens na educação pré-escolar	H, 411, 445		O mega-agrupamento monitoriza com regularidade os resultados escolares dos alunos, através da análise da respetiva evolução e comparação com resultados nacionais e metas previstas pelo projeto educativo. A conclusão global é que o mega-agrupamento apresenta resultados aquém dos esperados para as características do seu contexto (face a estas – favoráveis – esperar-se-iam resultados melhores). Assim, os resultados escolares internos (taxas de conclusão) no mega-agrupamento registam uma melhoria no 6.º e no 9.º ano, enquanto o 4.º e o 12.º ano se situam aquém do esperado. Os resultados externos (provas e exames) estão também aquém dos esperados, com exceção do 4.º ano. O abandono escolar é residual no ensino básico, atingindo cerca de 5% no ensino secundário. As razões referidas para estes resultados escolares são, precisamente, o contexto sociofamiliar, as dificuldades de expressão dos alunos, a extensão dos programas, a disparidade de percursos formativos e a indisciplina dos alunos. A IGEC, notando a ausência
		Resultados escolares internos	H, 412		
		Resultados de disciplinas (Português, Matemática e História) em provas de exame	H, 413, 414, 415		
		Resultados noutras ofertas formativas	H, 416		
		Relação entre variáveis de contexto e resultados escolares	H, 417		
		Monitorização dos resultados	H, 418		
		Fatores de insucesso escolar	H, 419		
		Abandono escolar	H, 420		

				das práticas docentes como explicação para o insucesso escolar, sugere uma reflexão sobre elas, a fim de serem encontradas respostas.
Cultura organizacional do mega-agrupamento	Valores e princípios	Inclusão e valores democráticos	G, 301, 305, 308, 335	O mega-agrupamento mantém o valor da inclusão como essencial na definição da sua orientação educativa, embora alguns contestem, pretendendo valorizar o princípio da pluralidade democrática, uma vez que a inclusão se tem traduzido, sobretudo, em “encher a escola que nem um ovo”, o que tem degradado a qualidade do trabalho pedagógico. O projeto educativo, entretanto, explicita, na visão, a promoção de percursos de sucesso no sentido da integração social dos jovens, implicando o compromisso entre três “vetores” (cidadania, desenvolvimento pessoal e sucesso escolar). Na verdade, a principal prioridade do mega-agrupamento foi a melhoria das taxas de sucesso escolar e dos resultados em provas e exames nacionais. Para o efeito, funcionaram aulas de preparação para exames, abreviadamente designadas PPE, às quais eram atribuídas classificações como noutras disciplinas. Para alcançar esse objetivo, a estratégia definida consistiu em alterar “o processo de trabalho dos professores”, o que não parece ter tido muito sucesso no caso dos exames nacionais.
		Prioridades do mega-agrupamento	B, 99, 128, 129 H, 439, 440, 441, 442, 443, 452	
		Avaliação externa dos alunos	B, 130, 131	
		Estratégias de melhoria	B, 132	
		Balanço das estratégias de melhoria implementadas	B, 133	
	Confronto de identidades organizacionais	Confronto de identidades entre agrupamento vertical e escola secundária no contexto de mega-agrupamento	A, 34 B, 105	Logo que o mega-agrupamento foi constituído, verificou-se um confronto entre as identidades organizacionais da escola secundária e do agrupamento vertical, bastante diferentes como diversos participantes sublinham. Neste processo, a escola secundária mostrou pouca abertura para alguma articulação, no sentido de garantir a identidade e a autonomia das organizações. Assim, a estratégia da escola secundária caracterizou-se pela tentativa de absorção do agrupamento vertical numa lógica de dominação, de que resultou um progressivo “apagamento da identidade e da cultura da escola básica” pela invasão do mega-agrupamento das práticas, dos modos de pensar e de agir da escola secundária. Esta lógica uniformizadora baseou-se na ideia de que, assim, se garantiria a justiça. Desta forma, ocorreu uma progressiva erosão da identidade e da cultura organizacional do agrupamento vertical, de que o abandono das comemorações do patrono da escola básica, substituídas pelas comemorações da escola secundária, ou do trabalho colaborativo, constituem exemplos. Por outro lado, verificou-se uma alteração na estrutura das relações entre os adultos (pessoal administrativo, pessoal auxiliar e pessoal docente), que passaram a ter como modelo a escola secundária. A resistência demonstrada pela escola
		Diferenças nas relações: proximidade vs isolamento	C, 167	
		Diferenças nas relações entre alunos e professores ou entre alunos e funcionários	C, 168, 169	
		Estratégia de dominação da escola secundária	A, 35 D, 200, 211, 212	
		Erosão da identidade do agrupamento vertical	A, 36 B, 119 D, 201	
		Abandono das comemorações do patrono	A, 37	
		Abandono do trabalho colaborativo	A, 38	
		Alteração da estrutura das relações sociais	A, 39	

Cultura organizacional do mega-agrupamento	Confronto de identidades organizacionais	Constituição de horários mistos	A, 40 D, 204 C, 154	básica, bem como o grau de coesão que a organização vinha evidenciando, procurou ser ultrapassada através da constituição de horários mistos, com professores da escola básica a lecionar na escola secundária e vice-versa, o que suscitou reações entre professores com efeitos negativos ao nível do ensino, como os alunos puseram em evidência. Além disso, os professores do agrupamento vertical foram integrados em departamentos curriculares ao nível do mega-agrupamento, numa perspetiva de verticalização, o que contribuiu para que deixassem de ter “voz ativa”, provocando “mal-estar” entre os professores. Contudo, o principal foco de tensão entre o agrupamento vertical e a escola secundária foi a definição dos critérios de avaliação e de transição dos alunos. Os critérios de transição da escola secundária eram mais seletivos (“apertados”) do que os da escola básica, justificando-se a maior seletividade para responder às altas taxas de insucesso escolar que se verificavam, uma vez que desta forma se “disciplinavam” alunos e famílias. No 3.º ciclo, a aplicação dos critérios em vigor na escola secundária à escola básica, após uma votação em que o maior número (da Secundária) se sobrepôs ao menor (da Básica) foi explicado pelo facto de, no mesmo mega-agrupamento, a uniformização ter sentido, já que a existência de critérios diferentes para os mesmos anos, lecionados em duas das suas escolas, seria injusto. A escola básica sentiu que esta uniformização feria os seus princípios de flexibilidade e de pluralidade, bem como a sua aplicação após discussão, embora a imposição das regras fosse frequentemente “adulterada” pelas decisões concretas tomadas na escola básica. Esta “adulteração” era sugerida pela própria definição ambígua dos critérios, na medida em que as chamadas ponderações utilizadas na avaliação sumativa lhe abriam espaço. A escola básica resistiu à lógica uniformizadora com recurso a estratégias de infidelidade em relação às regras, adotando práticas mais congruentes com a sua cultura e identidade. Contudo, a lógica uniformizadora ganhou terreno, foi-se impondo, levando a escola básica a adotar regras e práticas definidas noutro contexto, o que também foi facilitado pela saída de um importante núcleo de professores da escola básica.
		Diluição das estruturas intermédias da escola básica	D, 208	
		Interpretação da constituição de horários mistos	A, 41	
		Uniformização dos critérios de avaliação (e transição) dos alunos	A, 42 B, 102, 103, 104, 106, 107 D, 202, 206, 207, 210	
		Necessidade de lógicas de pluralidade e diversidade	D, 213	
		Estratégias de resistência da escola básica à erosão da sua cultura	A, 43 D, 202 G, 300	
		Sucesso da estratégia da escola secundária	A, 44	
		Gestão dos conflitos entre escolas	B, 110	
		“Imposição” das manifestações culturais da escola secundária: tensões e conflitos	B, 109 D, 203	
		Mudanças no corpo docente na cultura da escola básica	B, 124 D, 204	
	A gestão da cultura	Cultura como técnica de gestão	B, 126	O diretor considera os aspetos simbólicos e culturais, como as manifestações culturais, as cerimónias ou as receções, importantes porque contribuem para definir “o modo de estar da escola” e dar suporte ao funcionamento da organização. O mega-agrupamento não
		Cultura e resultados escolares	B, 127, 128	

Cultura organizacional do mega-agrupamento	A gestão da cultura			está orientado especificamente para a obtenção de resultados escolares, sem os descurar, uma vez que o objetivo era reduzir as taxas de insucesso escolar e com elas o nível de indisciplina. No primeiro mandato (2013-2017), as prioridades da direção foram a integração das escolas no mega-agrupamento e a homogeneização do trabalho dos professores. No segundo mandato, a prioridade seria, então, a melhoria dos resultados em exames nacionais. Estas afirmações parecem conflitar com o facto de o mega-agrupamento ter criado, especificamente, "aulas de preparação para exames".
	Currículo	Gestão do currículo	H, 427	O currículo tem como referente o projeto curricular do mega-agrupamento, que define a articulação entre ciclos como prioridade, sendo a gestão efetuada pelas estruturas curriculares. A interdisciplinaridade realiza-se através do trabalho conjunto dos professores, embora os planos anuais e os planos das turmas não reflitam esta dimensão de articulação do currículo.  Apesar de o diretor mencionar a abertura do debate para adesão do mega-agrupamento ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular, pode concluir-se que o processo, na organização, ficou restringido a um pequeno núcleo de pessoas. De facto, diversos participantes enfatizaram o facto de, em particular os departamentos curriculares, não se terem pronunciado sobre a adesão ao projeto, voluntária no primeiro ano (2017). A decisão ficou limitada a uma proposta do diretor, aprovada pelo conselho pedagógico. Na ausência de documento de referência ou de debate prévio, incluindo a análise do perfil terminal do aluno à saída da escolaridade obrigatória – uma sugestão nesse sentido foi ignorada pelo conselho pedagógico -, algumas propostas surgiram apenas em setembro de 2017, relacionadas, em particular, com disciplinas cujo papel (e carga horária) nos planos curriculares iria diminuir, propostas que o conselho pedagógico viria, em parte, a propor para análise, no ano seguinte, no âmbito da generalização do projeto. Assim, foi aprovada a manutenção da carga horária das disciplinas e a semestralização de algumas (História/Geografia; Física/Ciências; Línguas), embora esta medida encontrasse alguma resistência. Finalmente, com a generalização da autonomia e flexibilidade curricular, em julho de 2018, foram anunciadas alterações, algumas delas debatidas anteriormente, enquanto outras não o foram: a avaliação sumativa passaria a ser semestral de forma generalizada, o número de reuniões com encarregados de educação seria reduzido a duas durante o ano letivo e a ponderação dos
		Projeto de autonomia e flexibilidade curricular	B, 134 G, 341, 342, 343, 344, 352, 354, 356, 357, 359, 364, 387, 395, 398, 402	
		Constrangimento nas visitas de estudo	G, 323	
		Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória	G, 338, 342	
		Diferenciação curricular	H, 430	
		Alunos com necessidades educativas especiais	H, 431	
		Atividades extracurriculares	H, 432	
		Valorização da educação artística	H, 433	
		Valorização da literacia	H, 434	

Cultura organizacional do mega-agrupamento				testes na classificação diminuiria para, no máximo, 60% (ensino secundário). As implicações destas alterações, em especial da semestralização da avaliação em todos os anos ou a redução de momentos formais de reunião com encarregados de educação, deveriam ser debatidas com a comunidade educativa (professores, pais, alunos) visto que a semestralização não parece sequer estar suportada pelo normativo, enquanto a redução das reuniões se afigura em contraciclo com a necessidade de diálogo, abertura e interação com pais e encarregados de educação.
	Avaliação pedagógica	Seletividade da avaliação interna e culturas profissionais	B, 129 G, 324, 328, 330, 384	Parece existir – pelo menos, o diretor reconhece-o – uma cultura profissional de atribuição de notas baixas aos alunos, com o receio de que “eles possam descer muito” nos exames nacionais, pretendendo-se, portanto, segundo o conselho pedagógico, aproximar as classificações internas das obtidas em exame nacional. Os dados oficiais disponíveis parecem confirmar esta percepção porque, consoante uma participante notou, as classificações internas dos alunos do ensino secundário “estão sistematicamente desalinhas para baixo relativamente às classificações internas atribuídas em escolas cujos alunos obtêm, nos exames nacionais, resultados semelhantes” aos do mega-agrupamento. A prática, apesar das tentativas malsucedidas para a modificar, constitui um desincentivo para os próprios alunos. Um estudo sobre desigualdades socioeconómicas e resultados escolares, apesar de divulgado, não parece ter suscitado análise, reflexão e a definição de estratégias. Na verdade, é predominante uma cultura profissional, com reflexos na organização, segundo a qual, na avaliação sumativa, se pretende maximizar a ponderação a atribuir a testes (alguns pretendem 80% da classificação, embora ela se mantenha em 70%), convencidos de que esta é a prática que irá aproximar as duas classificações (interna e de exame), devido à pretensão superior “objetividade” do teste. A discussão de proposta que elimina ponderações de instrumentos como testes e define critérios com níveis de desempenho, a utilizar numa perspetiva formativa (com pouca relevância nas práticas, segundo a própria Inspeção) e sumativa, colhe pouco apoio. Pelo contrário, insiste-se em generalizar a utilização de grelhas excel, certamente com as ponderações fixadas, à semelhança de “centenas de outras [escolas] por esse país fora”, para entrega prévia, numa perspetiva de aferição da aplicação dos critérios. Alguns discordam e resistem a esta
		Avaliação pedagógica, avaliação sumativa e controle da avaliação	G, 303, 316, 362, 363, 370 H, 437, 438	
		Contradições pedagógicas dos testes comuns	D, 209 G, 306, 326, 360	
		Decisões internas no contexto da extinção de provas nacionais (4º e 6º) e criação de provas de aferição	G, 309	
		Currículo, indisciplina e avaliação pedagógica	G, 319	

Cultura organizacional do mega-agrupamento				<p>prática e à sua generalização. Um elemento central desta cultura é a realização de testes comuns. A contradição deste instrumento com a diversidade e flexibilização da avaliação foi sublinhada no início do mega-agrupamento, porque a cultura profissional da escola básica não ia nesse sentido homogeneizador. Entretanto, outros professores e grupos disciplinares foram-se opondo à prática dos testes comuns, com os argumentos de perda de tempo de aprendizagem para as suas próprias disciplinas, de reflexo de uma inaceitável primazia de duas disciplinas nos planos curriculares, de pretensa homogeneização das classificações em prejuízo da variabilidade dos grupos de alunos e da avaliação formativa. Parecia, no início do ano letivo de 2017/2018, que estes argumentos haviam sido convincentes, mas uma orientação do conselho pedagógico manteve os testes comuns. Estes aspetos da cultura profissional e organizacional podem observar-se nas decisões tomadas em abril de 2016, quando o Governo atribuiu às escolas a decisão de não realizar as novas provas aferidas (2.º, 5.º e 8.º ano), entretanto criadas, e manter as provas finais já existentes de 4.º e 6.º anos, apenas como provas de aferição. O conselho pedagógico do mega-agrupamento, não tendo procedido a auscultação dos departamentos curriculares e apesar de uma proposta alternativa, manteve provas de 2.º, 4.º e 6.º ano com fins sumativos.</p>
	Efeitos nas condições de trabalho dos professores	Desgaste profissional dos professores	D, 220, 227	<p>A evolução das condições de trabalho dos professores provocou um crescente desgaste e insatisfação profissional. As condições de trabalho dizem respeito ao prolongamento do horário na escola, ao excesso da componente não letiva para a realização de tarefas menores, a falta de vivência democrática no mega-agrupamento “sempre com ordens de cima” sem que as questões sejam debatidas nos órgãos de gestão intermédia, à imposição de regras que se afiguram absurdas, à carência de equipamentos para realizar aulas que motivem os alunos, à inundação do correio eletrónico com informação inútil. Estas condições de trabalho relacionadas com o contexto objeto de estudo articulam-se com outras mais globais, ligadas à profissão no seu conjunto, como o congelamento das carreiras, a precarização na profissão, o horário de trabalho excessivo, a rigidez das regras de aposentação e, mais recentemente, a alteração das regras de funcionamento dos conselhos de turma. Em situação de greve aos exames nacionais, a direção do mega-agrupamento exorbita a sua atuação, convocando todos os docentes</p>
		Insatisfação com equipamentos e regras	D, 221, 222	
		Falta de vivência democrática na escola secundária	D, 223	
			G, 338	
		Excesso de informação supérflua	D, 224	
		Intensificação do trabalho	D, 225	
		Excesso de tempo da componente não letiva	D, 226	
		Desencanto com condições de trabalho	D, 228 G, 357	
		Greves	G, 349, 399	



Cultura organizacional do mega-agrupamento				num momento em que o colégio arbitral já tinha tomado decisões para satisfazer “necessidades sociais impreteríveis”. Entretanto, noutra situação de greve, emergem algumas divisões entre professores devido a estratégias antagônicas para alcançar objetivos.
	Liderança(s)	Interação dos alunos com o diretor	C, 170	Na avaliação externa do mega-agrupamento, a liderança do diretor é qualificada como “empenhada, disponível e interessada” em estratégias de promoção do sucesso, enquanto a do conselho geral se limita a exercer as suas competências de análise de relatórios e à produção de recomendações. No entanto, outros pensam que, à liderança, não bastam qualidades como o bom relacionamento e a disponibilidade para atender, sobretudo numa organização de complexidade crescente como os mega-agrupamentos. Os alunos mostram contradições entre os que pensam tratar-se de uma liderança afastada e distante, enquanto outros consideram que ela é próxima dos alunos, percebendo, no entanto, os objetivos da realização de uma reunião com eles antes da avaliação externa. O diretor considera que as lideranças intermédias têm sido valorizadas, mediante a atribuição de competências, havendo, neste modelo de direção unipessoal, quem considere que elas dependem da vontade do diretor, no seu processo de escolha, uma vez que um professor não pode, voluntariamente, candidatar-se ao cargo. Outros, pelo contrário, tentam atribuir autonomia às lideranças, acentuando a vontade do candidato no processo de escolha.
		Participação dos alunos na escola: a avaliação externa	C, 171	
		Críticas dos alunos à direção	C, 172	
		Valorização das lideranças intermédias no mega-agrupamento	B, 92	
		Eleição de coordenador de departamento curricular	G, 350, 353	
		Avaliação externa do mega-agrupamento e liderança	G, 342 H, 446, 447	
	Mérito escolar	Tipologia dos prêmios de mérito no mega-agrupamento	B, 135 C, 149 G, 376	Os prêmios mantêm e a tipologia tradicional - de excelência e de valor – premiando, os primeiros, os resultados escolares e, os segundos, qualidades humanas como a dedicação, o esforço e o método. No caso do “valor”, há um prêmio 100%, que distingue alunos com 100% de sucesso escolar e 100% de assiduidade. Além disso, o prêmio de valor também distingue alunos com elevadas classificações em exame, o que, segundo alguns, não é congruente com os princípios definidos para este prêmio. Os prêmios consistem em medalhas e/ou diplomas ou outros objetos, embora noutro tempo, com mais recursos financeiros, também se oferecessem livros. A entrega dos prêmios é divulgada no sítio da internet, feita em diversas sessões por ciclo/nível, acompanhada de um prospeto com fotografia dos premiados, na presença destes, das famílias e diretores de turma, embora a intenção seja abrir à participação dos outros alunos, o que tem revelado dificuldades. Parece não haver uma relação direta entre os prêmios e a melhoria dos resultados, além de, por outro lado, o conjunto de distinguidos
		Reconhecimento do mérito escolar: práticas	B, 136 H, 425	
		Mérito escolar: a reprodução	B, 137	
		Entrega de prêmios	G, 320, 361	

Cultura organizacional do mega-agrupamento				permanecer “coeso”, o que significa que o reconhecimento do mérito não se estendeu a outros alunos, como parecia ser a intenção inicial, premiando, sistematicamente, os mesmos alunos ao longo dos anos.
	Participação	Cultura de diálogo	G, 400	A ausência de uma cultura de diálogo e debate entre professores sobre temas diversificados é identificada por diversos participantes, apesar da diversidade de meios ao dispor. Apesar disso, alguns insistem em fazer propostas que não obtêm a atenção da parte dos órgãos de administração e gestão, o que se repercute nalgum desânimo perceptível. A situação torna-se crítica quando lideranças intermédias nomeadas recusam transmitir sugestões e propostas aceites, gerando demissão e conflito, incluindo processo de inquérito. Entretanto, a avaliação externa revela que as práticas colaborativas não contemplam a análise de metodologias de ensino e estratégias de gestão da sala de aula. A participação dos alunos na vida da escola ocorre no âmbito das suas estruturas próprias, nos conselhos de turma, assembleias de turma e assembleias de alunos, especificamente convocadas para análise de problemas e apresentação de propostas. O impacto das sugestões é “pouco visível”. Entretanto, surgiu, em 2017, o orçamento participativo enquanto espaço de participação, não tendo, no primeiro ano, à quantidade de propostas apresentadas correspondido a afluência às urnas. No segundo ano, o número de propostas validadas diminuiu e aumentou a percentagem de votantes.
		Comunicação e processo de decisão	G, 299, 303, 307 H, 455	
		Participação dos professores	G, 385, 387, 389, 391, 393 H, 429	
		Participação de alunos e orçamento participativo	C, 171 G, 302, 343, 344, 366, 381, 386, 390 H, 421	
		Participação dos pais	H, 449	
	Manifestações culturais	Dia do patrono	C, 145, 146 G, 300, 303	Embora o mega-agrupamento tenha optado pela definição de um patrono único – o da escola secundária – a escola básica insiste em afirmar que o seu patrono “é outro”. As atividades evocativas do patrono revestem-se de um caráter pouco formativo, que levaram uma participante a qualificar esse dia como “feira popular”. A realização de convívios é frequente, com uma adesão variável da parte de professores e funcionários. Os jantares, em especial os de natal, são concorridos, apresentando, claramente, como propósito o fortalecimento da “harmonia”. No âmbito das atividades escolares, escassas, segundo os alunos, e, por vezes, com falta de apoio da direção, o dia da escola ativa tem um destaque particular. Por outro lado, algumas das atividades e projetos escolares apresentam um cunho fortemente orientado no sentido da formação para a cidadania ou de solidariedade
		Convívios	G, 304, 334, 355	
		Dia da escola ativa	G, 312, 345, 397	
		Atividades escolares	C, 142, 144 G, 305, 333	
		Jornadas Pedagógicas	G, 315, 351, 352, 401	Além das atividades do plano de formação da escola, em articulação com o plano do centro de formação de

Cultura organizacional do mega-agrupamento	Formação de professores	Formação interna: Sessão do <i>Business Leaders</i> , NIA e <i>Toatsmasters</i>	G, 310, 313, 367 H, 454	professores, a formação interna tem como palco as jornadas pedagógicas. A formação orienta-se para a “qualidade do ensino e os resultados”. A organização das jornadas pedagógicas divide-se em atividades de reflexão e atividades socioculturais. Estas parecem ter escassa adesão, enquanto aquelas parecem mais pragmáticas do que reflexivas, suscitando pouco debate entre os professores. Por isso, alguns consideram que o modelo “se encontra esgotado”, propondo que seja repensado. As jornadas pedagógicas de 2018 foram canceladas. Quanto a outras atividades formativas, alguns sugerem que as temáticas não se ajustam às suas necessidades de formação.
	Avaliação do mega-agrupamento	Observatório de ensino e aprendizagem	G, 311, 325 H, 436	O mega-agrupamento tem uma equipa de avaliação interna, destacando-se, entre os instrumentos de recolha, um dispositivo de observatório do ensino e aprendizagem. Os relatórios têm referido a gestão da comunicação e a indisciplina como pontos fracos, e sugerem o reforço do “processo decisório partilhado e democrático”, bem como do compromisso dos pais na formação dos filhos e a participação dos alunos na vida da escola. A equipa também elabora e implementa planos de melhoria que a alguns parecem redundantes em relação a outros instrumentos de planeamento ou indiciam “insistência no controlo da atividade do professor”, enquanto a IGEC destaca que este investimento não se traduz em “melhoria dos resultados”. Há quem considere que a avaliação interna é comandada a partir do exterior, dado o papel que a assessoria externa apresenta, além de a equipa reunir uma dupla função - recolha e tratamento de informação, bem como apresentação de relatórios; definição e implementação de planos de melhoria – sugerindo-se que esta seria da responsabilidade das estruturas intermédias. Por sua vez, a avaliação externa foi objeto de preparação prévia, tendo o relatório sido apreciado, em especial nos departamentos curriculares, de que resultaram sugestões sobre a avaliação dos alunos, a construção de uma cultura democrática, a substituição de professores e a identidade das escolas.
		Planos de melhoria	G, 325, 327, 351, 387, 394	
		Avaliação externa	G, 329, 346, 351, 368	
		Avaliação interna	G, 335 H, 456, 457	
	Clima	Segurança na escola	G, 331	Alguns sugerem haver problemas de segurança na escola devido à presença de estranhos nas instalações. Esta presença também esteve na origem do cancelamento das eleições para a associação de estudantes, em 2017, depois de, alegadamente, ter sido ameaçada um membro da direção.

